

Departamento de Estudos Anglo-Americanos e Departamento de Estudos Portugueses e
Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

O contributo do texto poético na (des)construção da identidade sociocultural do aluno

Sandra Catarina Gomes Neto da Silva

Professor Orientador: Rogelio Ponce de León

Setembro 2011

Departamento de Estudos Anglo-Americanos e Departamento de Estudos Portugueses e
Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

O contributo do texto poético na (des)construção da identidade sociocultural do aluno

Relatório Apresentado para Obtenção do
Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Espanhol
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Sandra Catarina Gomes Neto da Silva
Professor Orientador: Rogelio Ponce de León

Setembro 2011

Resumo

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o texto poético não tem tido senão uma expressão marginal e ornamental, sendo reiteradamente relegado para um papel menor e subsidiário.

O presente estudo visa tecer uma reflexão crítica em torno dos factores e falácias subjacentes a esta inexpressiva presença, mas significativa ausência, delineando uma breve e sinóptica descrição diacrónica da sua (falta de) utilização no contexto dos vários métodos e abordagens do ensino de línguas estrangeiras.

De igual modo, pretende-se captar a singularidade e rasgos característicos do discurso poético, bem como equacionar as suas potencialidades pedagógico-didácticas, implicações e aplicações na aula de línguas.

Acresce ainda que, assente na premissa de que a poesia se pode assumir como um recurso inestimável no desenvolvimento das competências gerais e comunicativa, se defende também, em particular e de modo correlativo, que este pode constituir um poderoso veículo e contributo para a (des)construção da identidade sociocultural do aluno.

Neste sentido, apresentam-se propostas de actividades práticas levadas a cabo no contexto do projecto de investigação-acção subordinado ao assunto em referência, concebidas para promover o encontro profícuo entre o aluno e o texto poético, almejando, assim, colmatar uma longa ausência/vazio. Importa salientar que a abordagem adoptada assume carácter eclético, não dogmático e holístico, favorecendo a articulação interdisciplinar e procurando responder às idiossincrasias e distintos estilos de aprendizagem.

Em suma, é susceptível de promover a reflexão crítica sobre aspectos socioculturais pertinentes, conducentes ao questionamento de convenções estereotipadas e de representações intrínsecas do mundo exterior, encorajando a expressão da individualidade do aluno e a consciencialização e entendimento mais profundo de si próprio e dos outros, enriquecendo a sua mundividência e, por conseguinte, contribuindo para a (des)construção da sua identidade sociocultural.

Palavras-chave: poesia/texto poético, literatura, cultura, identidade sociocultural, competência, língua estrangeira, (des)construção

Abstract

In the field of foreign language teaching-learning, poetry hasn't had but a marginal and ornamental expression, being repeatedly relegated to a minor and subsidiary role.

The present study aims at critically reflecting on the underlying factors and fallacies which may account for this minor presence, yet major absence, providing a very brief, synoptic and diachronic account of its (lack of) use in the context of the several approaches and methods of foreign language teaching.

Similarly, I intend to capture the singularity and distinctive features of the poetic discourse, as well as to address its didactic and pedagogical possibilities, implications and applications in the language classroom.

In addition, based on the premise that poetry/the poetic text can be a valuable resource in the development of students' general and communicative competences, I also believe, particularly and in a correlative way, that it can be a powerful vehicle and contribution to the (de)construction of students' sociocultural identity.

In this regard and in the context of the action research project focused on the matter at hand, I also present a number of practical tasks and activities designed to promote the fruitful meeting between the student and the poetic text, aiming, therefore, at fulfilling a long absence/emptiness.

It is important to stress that the approach adopted within the project is an eclectic, non-dogmatic and holistic one, favoring an interdisciplinary perspective and designed to meet the idiosyncrasies and different learning styles.

In short, it is susceptible of fostering a critical reflection on pertinent sociocultural issues, leading to the questioning of stereotyped conventions and inner representations of the outside world, encouraging the expression of the individuality and raising the learner's awareness and a deeper understanding of himself and of the others, enriching his vision of the world and, thus, contributing to the (de)construction of his sociocultural identity.

Key words: poetry/poetic text, literature, culture, sociocultural identity, competence, foreign language, (de)construction

Agradecimentos

Na consecução do projecto que se pretende condensar nas páginas do presente Relatório, múltiplos foram os contributos e as vozes que o animaram, directa ou indirectamente. Neste sentido, cumpre-me expressar uma palavra de apreço e de agradecimento a todos os que inspiraram, participaram ou enriqueceram a sua implementação, urdindo os fios da sua textura policromática.

À minha família e amigos, cujo carinho, palavras de incentivo e compreensão se consubstanciaram em laços e pontes que permitiram galgar distâncias, colmatando e diluindo as frequentes ausências; uma alusão especial aos mais pequeninos, Mariana e Afonso, pela traquinice, ternura e alegria contagiante que semeia o futuro e me faz resgatar o olhar espontâneo e desconcertante de uma infância revisitada que o tempo não calou;

Às professoras Pilar Nicolás e Mónica Lorenzo, pelos ensinamentos e palavras de incentivo e à minha orientadora, Dra. Cristina Costa, pela disponibilidade, abertura, apoio e companheirismo em mais esta etapa de um eterno recomeçar...

Ao Professor Rogelio Ponce de León, pela orientação, disponibilidade, valiosos conselhos e pertinentes sugestões, incomensurável compreensão, irrepreensível profissionalismo e ímpares qualidades humanas;

Ao Serviço de Gestão Académica, na pessoa da Dra. Raquel Matos e, em especial, à Alexandra Melo, pela competência no serviço, rigor nas informações, atendimento singular em que simpatia e profissionalismo se fundem fecundamente, dignificando todos os que desse serviço se servem. Muito obrigada pelas palavras de alento, boa disposição, paciência e profissionalismo com que brindou as milésimas perguntas ao longo de todo o curso;

A todos os colegas e alunos que participaram/colaboraram no projecto, pela co-aprendizagem e experiências partilhadas, num contínuo “desbravar” de novos horizontes pedagógicos e humanos;

À FLUP, pelo que representa em termos do que fui, sou e serei, num contributo inestimável que se iniciou no passado, continua no presente e, certamente, se perfilará no futuro, neste (sempre inacabado) caminho pedagógico rumo ao *Aprender a Ensinar*.

Índice Geral

Resumo	ii
Abstract	iii
Agradecimentos	iv
Introdução	1
Capítulo I – Contexto de investigação	5
1.1 Considerações sobre o conceito de investigação-acção	5
1.2 Caracterização da escola e do núcleo de estágio	6
1.2.1 Grupos de trabalho que integraram o presente estudo	9
1.3 Observação e diagnóstico inicial	11
1.3.1 Instrumentos de observação e resultados obtidos	11
1.3.2 Interpretação de dados e definição da área de intervenção	17
1.4 Linhas orientadoras para a intervenção	19
Capítulo II – O estado do conhecimento na área a estudar	27
2.1 O texto poético nas aulas de língua estrangeira: obstáculos e constrangimentos comumente apontados	27
2.2 Abordagem diacrónica da utilização do texto literário/poético na Didáctica de Línguas Estrangeiras	32
2.3 Enquadramento actual do texto literário/poético e dos aspectos socioculturais, no âmbito do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e Programas Curriculares	35
2.4 Rasgos característicos e distintivos do texto poético: a riqueza da sua singularidade	40
2.5 Potencialidades pedagógicas do texto poético no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras	43

Capítulo III – Ciclos de Intervenção	52
3.1 Primeiro ciclo	52
3.1.1 Inglês	52
3.1.1.1 Turma de sétimo ano	52
3.1.1.2 Turma de décimo primeiro ano	54
3.1.2 Espanhol	55
3.1.2.1 Turma de décimo primeiro ano	55
3.1.2.2 Turma de oitavo ano	60
3.1.3 Conclusões do primeiro ciclo	61
3.2 Segundo ciclo	61
3.2.1 Inglês	61
3.2.1.1 Turma de sétimo ano	61
3.2.1.2 Turma de décimo primeiro ano	62
3.2.2 Espanhol	63
3.2.2.1 Turma de décimo primeiro ano	63
3.2.2.2 Turma de oitavo ano	66
3.2.3 Conclusões do segundo ciclo	67
3.3 Outras aplicações didácticas	70
3.3.1 Os Recursos Estilísticos/Retóricos na Publicidade e Arte do Piropo	70
3.3.2 Propostas práticas em contextos diversificados de aprendizagem	74
3.3.2.1 Inglês	74
3.3.2.2 Espanhol	76
3.3.3. Outras Actividades	81
Capítulo IV- Análise e interpretação dos dados	83
Capítulo V- Discussão e conclusão	86
Referências bibliográficas	89
Gráficos	93
Anexos	100

Introdução

Da história de um longo desencontro¹ nasce o tema do presente projecto de investigação-acção: didáctica e poesia parecem seguir caminhos paralelos, cruzando-se intermitentemente, mas sem que se tenha granjeado, de forma sustentada e consistente, uma fecunda e íntima inter-relação.

Desde logo se parece vislumbrar uma incongruência profunda: por um lado, a poesia faz parte da nossa matriz e raízes ancestrais, cultural e socialmente; por outro, não raras são as vezes em que este inestimável património não é pedagogicamente rentabilizado, assumindo tão- somente um carácter ornamental.

Da observação empírica realizada ao longo deste ano de estágio, corroborada pelo tratamento estatístico dos dados que se apresentarão ao longo do presente trabalho, resulta evidente que falta cumprir um encontro ... entre o aluno/leitor e o texto poético.² Atrever-me-ia a afirmar que, quiçá, em muitos casos, falta também cumprir-se esse encontro entre o professor/formador/autor de material didáctico... e a poesia.

Como refere Octavio Paz, em “El Arco y la Lira”:

“El poema es una posibilidad abierta a todos los hombres, cualquiera que sea su temperamento, su ánimo o su disposición. Ahora bien: el poema no es sino eso: posibilidad, algo que sólo se anima al contacto de un lector o de un oyente. Hay una nota común a todos los poemas, sin la cual nunca serían poesía: la participación” (Paz, 1992: 25).

Imbuída da convicção de que não fomentar este encontro no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é negar ao aprendente a fruição inestimável do fenómeno poético, dos percursos múltiplos da (re)construção de sentido e o desvendar paulatino da opacidade das palavras, defendo, ao longo do presente trabalho, o contributo do texto poético no âmbito da didáctica de línguas, no desenvolvimento das competências gerais e comunicativa e, correlativamente, na (des)construção da identidade sociocultural do aluno.

¹ Ferrer (2009) é um dos inúmeros autores que alude e explora esse desencontro, no âmbito da Didáctica de Línguas.

² Ao longo do presente trabalho, os termos *poesia* e *texto poético* serão, muitas vezes, usados indistintamente; contudo, seguindo a terminologia proposta por Acquaroni (2006:49), quando nos referimos à expressão *texto poético* queremos abarcar não só os poemas completos, mas também fragmentos de poemas que, por vezes, são utilizados como material didáctico.

Assente nesta premissa e com o intuito de a fundamentar, tecer-se-á, ao longo do presente relatório, uma articulação estreita entre a conceptualização metodológica e substrato teórico e a sua consecução ao nível das propostas didácticas concretas, no contexto das turmas cuja caracterização se delineará oportunamente.

A este propósito, importa sublinhar que o objectivo que preside à reflexão em curso radica, mormente, no ensejo de apresentar propostas eminentemente práticas, metodologicamente fundamentadas, exequíveis e não discorrer apenas teoricamente sobre o tema, incorrendo em generalizações áridas e carecentes de aplicação no terreno.

Com efeito, a imperiosa fundamentação teórica que se impõe encontra eco nas propostas práticas que se apresentam e é destas pontes profícuas entre teoria e prática que, a meu ver, resultam as aprendizagens mais significativas.

Acresce ainda que se enfoca esta temática numa perspectiva holística, enquadrando-a em diferentes contextos e no âmbito de múltiplos documentos de referência que norteiam a planificação e consecução da acção didáctica, desde um âmbito mais abrangente até à sua implementação mais concreta e específica, num afunilamento crescente.

Assim, no primeiro capítulo, alude-se ao contexto de investigação, procedendo-se à caracterização do meio educativo em que se desenvolveu o presente estudo e dos grupos de trabalho que o integraram. Na sequência da observação diagnóstica, define-se, igualmente, a área de intervenção, bem como as linhas orientadoras e a metodologia que lhe estão subjacentes.

No segundo capítulo, tece-se uma análise do estado do conhecimento na área em questão, equacionando questões que gozam de especial pertinência no que concerne ao campo em estudo. Neste âmbito, valer-me-ei, com cabal respeito pelas fontes, do contributo de proeminentes autores e pedagogos nesta área, secundando e cruzando a minha análise específica com os resultados de outros estudos actuais, de cariz nacional e internacional.

Assim, no contexto deste capítulo, teço uma reflexão acurada em torno das razões que estão na génese da representação negativa desenvolvida relativamente ao texto poético e, por conseguinte, da presença limitada da poesia no cenário educativo, decorrente da ideia errónea e fossilizada de que esta se confunde com um registo demasiado elitista, intrincado, hermético e alheado da realidade exterior.

De seguida, realiza-se uma descrição sinóptica da abordagem do texto literário, e em particular do texto poético, no quadro dos principais métodos e enfoques da Didáctica de Línguas, uma vez que esta perspectiva diacrónica nos poderá ajudar a compreender a situação actual: resgatando, ainda que laconicamente, o passado, compreenderemos melhor o presente e poderemos perspectivar melhor o futuro.

Procedo, igualmente, a um enquadramento da abordagem, quer do texto poético, quer de aspectos socioculturais, no âmbito do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), bem como nos Programas de Inglês e de Espanhol, dos ciclos e níveis com os quais se desenvolveu o presente projecto.

Ressalve-se que se integrará também, numa fase ulterior, o tratamento dos aspectos acima mencionados em documentos institucionais mais específicos atinentes à vida da escola e das turmas de leccionação, como o Projecto Educativo, Planificações e Unidades Didácticas, entre outros considerados relevantes.

De igual modo, equacionam-se, neste capítulo, os rasgos característicos do texto poético, o código semiótico, a arquitectura do texto, as suas valências fónicas, retóricas, semânticas particulares (entre muitas outras), e do modo como poderemos tirar proveito da especificidade das mesmas, colocando-as ao serviço do desenvolvimento das competências gerais e comunicativa, no âmbito das línguas estrangeiras.

Assim, aludo à riqueza, interesse e potencialidades pedagógico-didácticas do texto poético como ferramenta educativa e veículo sociocultural de excelência.

Observe-se que, em pleno século XXI e após um percurso já considerável em termos de estudos no âmbito da Didáctica de Línguas, não deveria ser necessário, caso já tivéssemos atingido uma verdadeira maturidade em termos de eclectismo metodológico, justificar a importância e riqueza do texto poético como ferramenta pedagógica, pessoal e sociocultural. Não obstante, o seu desaproveitamento reiterado e a aproximação que, a meu ver, continua a ser incipiente, explicam a necessidade de incluir esta fundamentação.

No terceiro capítulo, procede-se à descrição da acção levada a cabo nos dois ciclos de investigação, concretizando com exemplos específicos, como se podem activar, através do texto poético, as diferentes actividades linguísticas de recepção, produção, interacção e mediação, oral/escrita, numa perspectiva integradora e inclusiva, mobilizando informação

textual, paratextual e contextual, e de como, por esta via, se pode (des)construir a identidade sociocultural do aprendente, propiciando a reflexão crítica relativamente a inúmeros aspectos do mundo do aluno, levando-o a questionar arquétipos e estereótipos secularmente alicerçados e, desta forma, estimulando a sua participação crítica, responsável e consciente no tecido circundante.

Reporto-me, igualmente, ao modo como se pode atender a diferentes estilos de aprendizagem, contemplando as inteligências múltiplas e procurando responder à heterogeneidade do público-alvo, bem como se pode estabelecer, através do texto poético, um diálogo inter e intracultural, estabelecendo articulações com outras formas de expressão/arte, fomentando, por conseguinte, a interdisciplinaridade e aliando a tradição à contemporaneidade, mobilizando também os recursos proporcionados pela era digital.

No quarto capítulo, realiza-se a análise e interpretação dos dados obtidos e, finalmente, no último capítulo, tece-se uma discussão, traçando-se considerações gerais acerca do projecto de investigação-acção em questão.

Neste sentido, retomo alguns aspectos essenciais que vertebraram a reflexão tecida ao longo do presente trabalho, destacando as ilações mais pertinentes e, sem cair na tentação da atitude maniqueísta ou do sentido único, tentarei apontar algumas (das múltiplas) possibilidades de exploração do texto poético, em íntima articulação com a componente sociocultural.

Em suma, espero que, desenhando a forma como, libertando-nos das teias do preconceito relativamente ao fenómeno poético, que coarctam e empobrecem, e não sendo *indiferentes à diferença*, ou seja, não tratando por igual o que é distinto, respeitando e aproveitando as virtualidades específicas do mesmo, possamos cumprir o propósito que me animou ao longo deste projecto e que, quiçá, muitos vaticinarão como *missão (quase) impossível*: contribuir, humildemente, para restituir à literatura, e particularmente ao texto poético, um lugar que, em realidade, nunca alcançou, mas que sempre foi, intrínseca e paradoxalmente seu, no contexto da didáctica de línguas estrangeiras.

Capítulo I – Contexto de investigação

1.1 Considerações sobre o conceito de investigação-acção

O presente estudo alicerça-se na metodologia da investigação-acção, cuja génese radica na identificação de um problema, partindo, por conseguinte, do diagnóstico inicial atinente às lacunas e carências educativas concretas detectadas no contexto educativo específico.

Neste âmbito, afigura-se como condição *sine qua non* tecer uma caracterização criteriosa e cabal do corpo discente, procedendo, para o efeito, a um acurado levantamento de dados relativo ao handicap identificado e, em função dos mesmos, planificar, delinear e implementar planos de acção e estratégias susceptíveis de obviar às carências previamente detectadas.

Com efeito, ciente de que cada turma se reveste de uma dinâmica própria, decorrente da singularidade de cada um dos seus elementos, é imperioso que, na definição dos planos preferenciais de intervenção, se atenda à heterogeneidade do grupo de trabalho, não ignorando que:

“There are no instant recipes. No quick and easy method is guaranteed to provide success. Every learner is unique. Every teacher is unique. And every learner-teacher relationship is unique. Your task is to understand the properties of those relationships”(Brown, 1987:13).

Para lograr este objectivo, no presente estudo, recorreu-se, quer à observação directa, quer à elaboração e aplicação de questionários, a alunos e docentes, tendo em vista os objectivos visados. A caracterização e o diagnóstico preciso das características e necessidades pedagógicas concretas dos alunos, fornecem informações sobre formas de trabalho preferenciais, pertinentes para a definição e planificação de estratégias e metodologias didácticas ajustadas ao corpo discente e respectivo contexto de aprendizagem.

Importa salientar que esta metodologia se inscreve num *continuum* de actuação, em que a prática reflexiva está omnipresente, pelo que, colocando-se em acção as estratégias planificadas, observam-se os resultados das mesmas e, em função das ilações e reflexão sobre o grau de satisfação e de consecução dos objectivos num primeiro ciclo, se oportuno, introduzem-se mecanismos de correcção/remediação e procede-se aos reajustamentos que potenciem, num segundo ciclo, uma eficácia crescente. Conforme sustentam inúmeros autores, entre os quais Bell (2008:21), este é, pois, um caminho inacabado que constantemente impele à reflexão e (re) avaliação, tendo em vista a melhoria sustentada da nossa prática.

1.2 Caracterização da escola e do núcleo de estágio

No que concerne ao contexto de investigação, cumpre-me referir que o estudo em referência se desenvolveu na Escola Secundária de Paços de Ferreira (ESPF), tendo sido também implementado na Escola Secundária de Lousada (ESL), pelos motivos que passo a explicar.

Na primeira escola, decorreu a iniciação à prática profissional, funcionando o núcleo de estágio de Espanhol – monolíngue.

Cabe mencionar que, inicialmente, o núcleo estava previsto funcionar na Escola Secundária de Paredes. Não obstante, por diversos imperativos, a Faculdade viu-se na contingência de estabelecer protocolo com outro estabelecimento de ensino, acabando por fazê-lo com a Escola Secundária de Paços de Ferreira, onde o núcleo passou a funcionar, sob orientação da docente Cristina Bessa Costa. Ora, urge ressaltar que o núcleo de estágio iniciou o seu funcionamento nesta escola em meados de Outubro e que, no período de um mês, por razões logísticas internas, já havia leccionado, de acordo com o calendário previsto, quase 40% das aulas agendadas para a totalidade do ano, sendo que, para o último período, estava calendarizada apenas uma aula.

Face ao exposto, constatou-se que, após a definição da área de intervenção, decorrente, necessariamente, como atrás expus, de um cuidadoso diagnóstico inicial, levantamento e interpretação de dados, apenas me restavam duas possibilidades: implementar o projecto, testando as estratégias numa turma de 10º ano, sendo que, de acordo com a calendarização efectuada, apenas o poderia realizar, durante o segundo período, no contexto de uma única unidade didáctica, visto que não estava prevista nenhuma aula com essa turma para o terceiro período, ou, em alternativa, desenvolvê-lo no âmbito da turma de 11º ano, em apenas duas aulas isoladas.

Acresce ainda que, no respeito pela metodologia assente na abordagem comunicativa, deveria também pugnar pelo eclectismo das estratégias e material utilizado, não enveredando pela utilização exclusiva de nenhuma tipologia textual.

Imbuída da convicção de que um projecto deste tipo carece de um estudo alicerçado em bases sólidas, sob pena das ilações serem redutoras e inconsistentes, restringindo-se, qual icebergue, apenas acima do nível da água, numa visão superficial, considere oportuno,

dentro do possível, reflectir criticamente sobre o que está abaixo da superfície, apoiando também a minha investigação na minha prática docente, na Escola Secundária de Lousada, onde me encontrava a leccionar as disciplinas de Inglês e de Espanhol. Desta forma, procurei mobilizar todos os recursos de que dispunha ao serviço de uma prática reflexiva, conducente à melhoria e optimização da minha acção didáctica e, correlativamente, do processo de ensino-aprendizagem, como entendo ser o principal objectivo que deve presidir a qualquer professor, esteja ele em formação inicial ou contínua.

Assim, ao longo do presente estudo, reportar-me-ei a conclusões dimanadas da acção em ambos os estabelecimentos de ensino, em todo o caso devidamente discriminadas e contextualizadas, tecendo-se a caracterização dos mesmos.

No tocante à Escola Secundária de Paços de Ferreira, esta pertence ao concelho com o mesmo nome, localizado na parte norte da zona central do distrito do Porto, conhecido como a “Capital do Móvel”, em virtude do predomínio da indústria do mobiliário.

Com efeito, em conformidade com os dados fornecidos pela Associação Empresarial de Paços de Ferreira, no seu estudo de 1999, cerca de 70% das empresas do concelho pertencem à indústria dos móveis e da cortiça.³

Relativamente ao espaço físico, a escola encontra-se integrada na 2ª fase de modernização do Parque Escolar e está associada à Escola no Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira (EPPF) e ao Estabelecimento Prisional Regional do Vale do Sousa. (EPRVS).

De acordo com informação recolhida a 1 de Outubro de 2010, a Escola é frequentada por cerca de 2127 alunos, distribuídos pelos ensinos Regular, Profissional, Cursos de Educação e Formação e Cursos de Educação e Formação de Adultos, verificando-se, nos últimos 4 anos lectivos, um aumento da população estudantil.

Com base nos dados constantes do Projecto Educativo de Escola 2010-2013 (2010:8-10), a população escolar é predominantemente oriunda dos estratos socioculturais baixo e médio baixo, situando-se as habilitações literárias dos pais maioritariamente ao nível do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Apraz registar, não obstante, que se verifica um aumento do número de alunos que beneficiou de bolsa de mérito, ao longo dos últimos anos lectivos, sendo um dado indicador da existência de alunos carenciados, mas com bom aproveitamento. Saliente-se, igualmente, que no âmbito da disciplina de Espanhol, no Ensino Secundário, a média dos

³ De acordo com informação constante no Projecto Educativo de Escola, Triénio 2007-2010.

anos lectivos 2007/08; 2008/09 e 2009/10 de classificações iguais ou superiores a dez é de 99,4% no 10º ano e de 100% nos 11º e 12º anos. (2010:35).

No que respeita ao Projecto Educativo, as suas linhas norteadoras giram em torno dos seguintes eixos: “ Saber ser – autónomo, responsável, solidário e tolerante; Saber pensar – de forma crítica, rigorosa, fundamentada e Saber estar – de forma activa e construtiva numa comunidade” (2010:25).

Quanto ao Plano de Acção estratégica, e na sequência do que foi sugerido pelo Relatório da Inspeção Geral da Educação, em Janeiro de 2008, apresentam-se orientações que se conexionam com os pontos fortes e pontos fracos identificados.

Assim, destacam-se, como pontos fortes (2010:24), entre outros, a imagem positiva que a Escola Secundária de Paços de Ferreira tem junto da generalidade dos elementos da comunidade educativa; a aposta na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação em contexto escolar e o impacto da sua acção educativa e formativa no meio envolvente, nomeadamente na reabilitação dos reclusos do Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira.

Como pontos fracos, salientam-se a insuficiente articulação curricular; a falta de um trabalho conjunto, a nível interno e com as outras escolas da região, que assegure uma sequencialidade inter-ciclos e na transição para o ensino secundário; a falta de supervisão da prática lectiva em sala de aula e a debilidade das práticas de autoavaliação, entre outras. Face ao exposto, define-se como objectivo estratégico “Envolver os alunos numa escola de excelência” (2010:28), e, para a sua consecução, propõem-se três objectivos primordiais: 1. Envolver os alunos no seu desenvolvimento integral; 2. Desenvolver um processo de ensino – aprendizagem sustentado; 3. Fomentar a relação Escola/ Pais e Encarregados de Educação/ Comunidade;

Ao longo do presente projecto de investigação-acção, foi meu propósito que as premissas e linhas orientadoras preconizadas neste e noutros documentos institucionais encontrassem eco na minha prática, de modo a contribuir para a exequibilidade dos objectivos supra enunciados.

No âmbito do contexto de investigação, importa também aludir à Escola Secundária de Lousada (ESL), porquanto, como afirmei anteriormente, me socorri de propostas

aí desenvolvidas no contexto da minha prática pedagógica, para fundamentar e ancorar os pressupostos que enformam a problemática em análise.

Neste sentido, realizar-se-á uma caracterização, ainda que lacónica, deste estabelecimento de ensino, o qual, à semelhança da Escola Secundária de Paços de Ferreira, se insere na região do Vale de Sousa, pertencendo a um concelho industrializado, sobretudo nos sectores de confecção de vestuário, têxtil, mobiliário e madeiras e também agro-industriais. Com uma população de cerca de 45 mil habitantes, é considerado um dos concelhos mais jovens da Europa.

Criada em 1 de Outubro de 1983, a Escola integra o Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário, iniciado em Julho de 2009 e está dotada de óptimas condições, possuindo laboratórios bem equipados, salas de informática, salas para artes visuais, uma oficina para educação tecnológica, uma cozinha pedagógica, entre outros espaços e equipamentos.

A sua oferta formativa abrange o terceiro ciclo do ensino básico, incluindo o ensino articulado da música, Cursos de Educação e Formação; no ensino secundário, cursos Científicos- Humanísticos e Cursos Profissionais e ainda Ensino recorrente/Educação de adultos, possuindo o Centro Novas Oportunidades (CNO). Saliente-se, também, a sediação na Escola do Centro de Formação de Associação de Escolas – Sousa Nascente.

Importa referir que ambas as escolas, pese embora a singularidade de cada uma, partilham traços no que se refere ao tecido económico-social, dada a proximidade geográfica (são concelhos contíguos).

Finda esta breve caracterização, não poderia deixar de manifestar o carácter especial que assumiu o facto de fazer a minha iniciação à prática profissional de Espanhol na Escola Secundária de Paços de Ferreira, dados os laços que com ela estabeleci ao longo do meu percurso formativo, pessoal e profissional: esta foi a escola que frequentei no terceiro ciclo e ensino secundário, como aluna; foi também a escola onde mais tarde regressei, como professora, e, finalmente, a escola onde realizei o estágio de Espanhol e desenvolvi o presente projecto de investigação-acção, revisitando-a num misto de aluna-professora, qual Sísifo, num eterno recomeçar...

1.2.1 Grupos de trabalho que integraram o presente estudo

Seguidamente, passarei a referenciar os grupos de trabalho com os quais se desenvolveu o Projecto enunciado, focando os critérios que presidiram à sua escolha.

Na Escola Secundária de Paços de Ferreira, onde decorreu a iniciação à prática profissional de Espanhol, leccionei a turmas de 10º e 11º anos – níveis A1 e A2, respectivamente.

A turma 10º E constava de 27 discentes (15 alunas e 12 alunos) de 15 anos. Nenhum dos alunos tinha reprovado no ano lectivo transacto e 24 deles transitaram sem nenhum nível inferior a três. Quanto às disciplinas preferidas, apontaram a Matemática e Biologia, sendo que a disciplina em que assumiram ter mais dificuldades consistia na Físico-Química.

Relativamente à metodologia preferida e modelos de interacção de trabalho pedagógico, os alunos destacaram: trabalhos em grupo/pares, aulas com recurso a material multimédia, aulas com interacção. No que respeita aos factores conducentes ao insucesso escolar, assinalaram a falta de atenção/concentração, falta de interesse pela disciplina, falta de hábitos de estudo e indisciplina. No futuro, 25 alunos manifestaram interesse em prosseguir um curso universitário e dois apenas queriam completar o 12º ano.

No que se refere à ocupação dos tempos livres, as actividades que mais suscitam o seu interesse são: ver televisão, praticar desporto, ouvir música, trabalhar/jogar no computador e sair com os amigos. É sintomático ressaltar, neste âmbito, o facto de nenhum dos discentes ter assinalado a leitura como uma actividade preferencial, o que se reveste de particular acuidade no contexto da presente investigação-acção.

No concernente à turma de 11º ano, era constituída por 27 alunos. As disciplinas referenciadas como mais problemáticas consistiam em Matemática e Físico-Química. De acordo com o inquérito realizado no início do ano lectivo, os alunos destacaram como qualidades dos professores a compreensão e competência e, como defeitos, a incompetência e falta de compreensão.

Em termos de dinâmica de aulas/metodologia, manifestaram preferência pelas aulas em que participam activamente.

Conforme registado anteriormente, face aos constrangimentos temporais para implementar nestas turmas, de forma rigorosa, todas as fases que um projecto deste carácter pressupõe, ajuizou-se pertinente desenvolver o projecto também com uma turma de oitavo ano, em que seria possível testar as estratégias delineadas de forma mais consistente e reajustá-las, mediante a observação, reflexão e interpretação dos resultados.

Efectivamente, uma vez que, com a turma de décimo ano, só seria possível implementar o projecto no contexto de uma unidade didáctica, apenas no segundo período, o trabalho desenvolvido com essa turma será descrito, mas não integrará os ciclos de intervenção, dado que não foi possível dar continuidade às estratégias.

Face ao exposto, a selecção da turma de oitavo ano serviu também o propósito de implementar o estudo com uma turma pertencente a uma faixa etária distinta da do 11º ano, o que assume particular relevo no âmbito da presente investigação.

Desta forma, apesar de mais laborioso, todo o processo assumiria contornos mais fiáveis, credíveis e criteriosamente fundamentados.

Reportando-me a esta turma de oitavo, de Espanhol, esta constava de 27 alunos, com idades compreendidas, no início do ano, entre os 12 e 14 anos.

Ressalta da caracterização inicial deste grupo de trabalho o facto de um número significativo de alunos terem assinalado, logo na primeira aula do ano, alguma desmotivação relativamente à disciplina de Espanhol, o que, sinceramente, me causou surpresa, especialmente tendo em consideração que, tratando-se de uma língua de iniciação, apenas tinham principiado a sua aprendizagem no ano lectivo transacto e já haviam desenvolvido, nesse parco lapso temporal, alguma resistência relativamente à sua aprendizagem. Não obstante, à medida que fui conhecendo a turma e os seus elementos, foi possível, reflectindo e actuando sobre as causas que estavam na base dessa atitude, desbloquear essa barreira invisível e, rapidamente, granjear a participação activa e muito empenhada do grupo de trabalho.

Na ESL, na disciplina de Inglês, foi seleccionada uma turma de 7º ano e outra de 11º ano - continuação, uma vez que se entendeu oportuno implementar o presente projecto de investigação-acção em turmas com níveis de proficiência distintos nesta língua estrangeira, para aferir da possibilidade de aplicação do texto poético como potenciador da (des)construção sociocultural dos alunos, em níveis e faixas etárias diferentes.

No tocante à turma de 7º ano, era constituída por 24 alunos, na faixa etária dos 11-14 anos. Relativamente à turma de Inglês do 11º ano, esta constava de 20 alunos, entre os 16 e 20 anos. Era, portanto, uma turma heterogénea, quer em termos etários, quer no atinente ao domínio de língua.

Mais adiante, se explanará de que forma na planificação e implementação das estratégias, estes e outros dados relativos à caracterização das turmas foram devidamente considerados.

1.3 Observação e diagnóstico inicial

1.3.1 Instrumentos de observação e resultados obtidos

Afirmar que a literatura, e em particular a poesia, constitui um inestimável património sociocultural é uma verdade insofismável. Não obstante, facilmente se constata que, ora no

terreno educativo, ora na comunidade mais alargada, muitas vezes esta asserção não passa do truísmo, do discurso politicamente correcto, constatando-se um abismo enorme que separa a teoria e a prática.

Com efeito, no âmbito do tecido educativo, um olhar atento facilmente nos leva a concluir do desaproveitamento reiterado deste recurso, pese embora o reconhecimento, num plano meramente conceptual, das suas inúmeras vantagens pedagógico-didácticas e socioculturais. Afigurou-se, por conseguinte, imperioso reflectir criticamente sobre as diferentes sensibilidades e representações face ao texto poético, procurando indagar as causas desta posição insular e periférica a que o mesmo tem sido sucessivamente relegado, há vários anos.

Efectivamente, quer no âmbito do estágio, quer da minha actividade profissional como professora de línguas estrangeiras, foi possível constatar a pouca receptividade e ausência de motivação inicial dos alunos relativamente a esta tipologia textual. Neste sentido e com o intuito de recolher dados específicos caracterizadores do corpo discente e de aferir da validade da assunção empírica que a observação directa no quotidiano pedagógico nos proporciona, foram elaborados e aplicados questionários, quer aos alunos, quer a docentes de línguas estrangeiras, cujos resultados passarei a explicar. (ver anexos 1 e 2, pp. 101-105)

No que concerne aos alunos, responderam ao questionário 66 discentes, distribuídos pelas turmas de Inglês e de Espanhol (39 e 27 alunos, respectivamente). O respectivo questionário constava de duas partes: uma destinada a avaliar os hábitos e preferências de leitura dos discentes e outra vocacionada para aferir da sua experiência como aprendentes de Língua Estrangeira, no que concerne à exploração do texto poético e aspectos socioculturais.

Aquando da entrega dos questionários, constituído por questões fechadas, desde logo se ressaltou que seria garantida a confidencialidade dos dados, uma vez que as respostas eram anónimas, de forma a evitar que os discentes pudessem tentar corresponder às expectativas que hipoteticamente assumissem como as consideradas mais adequadas por parte do autor do questionário, mas que não reflectiriam a sua opinião sincera. Desta forma, pretendeu-se garantir a veracidade, credibilidade e objectividade dos dados.

Importa ressaltar que, na apresentação dos dados obtidos, para não converter a nossa reflexão num tedioso e labiríntico exercício de estatísticas, reportar-me-ei à globalidade dos alunos de ambos os contextos de língua, sempre que os resultados forem idênticos. Não obstante, quando se verificarem oscilações significativas, será feita menção particular aos indicadores referentes aos questionários aplicados aos alunos de espanhol e de inglês, separadamente. Saliente-se, igualmente, que, pugnando pelo rigor científico e da análise dos dados, seguem, em anexo, os resultados específicos de cada um dos questionários supra mencionados. (ver gráficos 1-8, pp.94-96)

Assim, no tocante à experiência de leitura, cerca de 45% dos alunos inquiridos assinala que esta é uma actividade interessante que nos permite ampliar os conhecimentos, 29% considera que ler é uma actividade pouco interessante que só fazem por obrigação e cerca de 26 % indica que ler é uma actividade que nos permite ampliar os nossos conhecimentos, mas que não consideram interessante.

Quanto a hábitos de leitura, para além do âmbito das tarefas escolares, 35% dos discentes indica a opção “às vezes”, 29% assinala que raramente lê, 21% afirma fazê-lo frequentemente e apenas 15% dos alunos reconhece ler todos os dias.

No que se refere ao tipo de leituras preferidas, 30% dos aprendentes elege contos/romances, 26% indica livros de aventura, 21% opta por revistas, 18% assinala banda desenhada, 3% poesia e apenas 2% manifesta preferência pelo texto dramático.

Urge ressaltar que, neste item, se solicitava a indicação de duas opções de entre as apresentadas. Acresce ainda que nenhum dos inquiridos sugeriu outras opções preferenciais de leitura, no item “outras”.

Quando questionados sobre o que costumam ler com menos frequência, a esmagadora maioria dos alunos assinala a poesia e o texto dramático, com 45% e 48%, respectivamente, 3% indica banda desenhada, cerca de 2% assinala livros de aventura, constatando-se que quase 2% dos inquiridos não respondeu a este item.

Conforme referido anteriormente, foram também elaboradas questões atinentes à experiência dos alunos como aprendentes de Língua Estrangeira, focalizando-se a nossa

atenção especificamente no que concerne à exploração do texto poético e aspectos socioculturais nas aulas de Inglês e de Espanhol.

Neste âmbito, 53% dos alunos considera que, ao longo da sua experiência como aprendentes de Língua Estrangeira, tem sido dada importância preferencial a aspectos linguísticos, no contexto da disciplina; 38% assinala que tem sido dada relevância, quer a aspectos linguísticos, quer à dimensão sociocultural/civilizacional da língua e 9% indica que tem sido dada ênfase, sobretudo, a aspectos culturais e civilizacionais.

Perante a questão “Consideras que a poesia pode ser uma boa forma de conhecer e reflectir sobre aspectos socioculturais?”, 41% dos inquiridos respondeu afirmativamente; 30% dos alunos assinalou a opção “não” e 29% indicou que não sabia.

Note-se, relativamente a este item, alguma discrepância entre os resultados decorrentes dos questionários aplicados aos alunos de espanhol e de inglês. Com efeito, enquanto que 46% dos discentes de inglês considera que a poesia pode constituir um recurso importante propiciador da reflexão sobre aspectos socioculturais, os aprendentes de espanhol manifestam uma tendência diferente, pelo que 41% assinalou uma resposta negativa à questão formulada.

Quando questionados sobre a frequência com que, ao longo do seu percurso formativo no contexto do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras visadas, os aspectos socioculturais foram explorados através do texto poético, 58% dos discentes assinalou raramente; 42% às vezes, e, é sintomático registar, nenhum dos inquiridos indicou a opção “frequentemente.”

Finalmente, face à pergunta: “Gostarias que nas aulas fosse consagrado mais tempo à exploração do texto poético e de aspectos socioculturais?”, 41% dos alunos respondeu negativamente; 35% respondeu positivamente e 24% dos discentes seleccionou a opção “não sei”.

De igual forma, foram realizados questionários a professores de línguas estrangeiras com o fito de retirar ilações relevantes sobre a forma como a utilização da literatura, e em particular do texto poético, é perspectivada do ponto de vista do corpo docente.

Ao questionário mencionado em epígrafe responderam 34 docentes de línguas estrangeiras, repartidos por diferentes ciclos/níveis de ensino e com tempo de serviço distinto, tendo em vista assegurar, dentro do possível, a representatividade da amostra. (ver gráficos 9-16, pp. 96-99). Assim, 6% dos inquiridos leccionava no segundo ciclo; 12% no terceiro ciclo; quase 18% no ensino secundário e 65% no terceiro ciclo e ensino secundário, cumulativamente.

Quanto ao tempo de serviço como docente de língua estrangeira, 15% leccionava há menos de cinco anos; a mesma percentagem (15%) de docentes exercia a função docente entre cinco a nove anos; 26% de dez a catorze anos e 44% há mais de quinze anos.

Quando questionados relativamente à relevância da utilização de textos literários nas aulas de língua estrangeira (LE), 6% considera pouco útil; 47% assinala a opção “mais ou menos” e o mesmo número de docentes considera muito relevante e útil a sua utilização nas aulas de LE, traduzindo-se também, em valores percentuais, em 47% do total dos inquiridos. Sem surpresas, todos os docentes apontam como tipologia preferencial os textos pertencentes ao género ou subgénero narrativo, ainda que tal não signifique que o façam exclusivamente.

No que concerne à utilização do texto poético, 6% nunca utiliza; quase 68% raramente; 18% com alguma regularidade e 9% frequentemente.

No que respeita aos níveis em que se considera pedagogicamente mais relevante a utilização e exploração do texto poético nas aulas de Língua Estrangeira, 3% assinala iniciação, 47% nos níveis de continuação; igual percentagem (47%) assinala pertinente a utilização do texto poético em ambos os níveis e 3% em nenhum nível.

Relativamente ao grau de motivação dos alunos para a abordagem do texto poético nas aulas de Língua Estrangeira, 18% dos inquiridos considerou que é nula, assinalando a opção “nada”; 59% aponta que os discentes estão pouco motivados e quase 24% assinala a opção “mais ou menos”. Mencione-se que nenhum dos docentes inquiridos considerou que os alunos estivessem muito motivados para a exploração desta tipologia textual.

Reportando-me às principais dificuldades apontadas pelos docentes relativamente à abordagem do texto poético no âmbito das línguas estrangeiras, estas foram, por ordem decrescente, as que a seguir se enunciam: linguagem conotativa/metafórica; vocabulário

menos acessível; afastamento do registo linguístico e pragmático quotidiano e, finalmente, a experiência negativa em relação ao texto poético na língua materna que influi negativamente na sua percepção e fruição no âmbito da língua estrangeira.

Cabe destacar que, quer no respeitante a esta questão, quer à questão subsequente, se solicitava, no questionário, a indicação de apenas um aspecto, considerado como o principal factor, de entre os que se apresentavam.

Obviamente que, não ignorando as dificuldades que tal tarefa pressupunha (confesso que eu própria comungo desse sentimento) e até reconhecendo que assumiria contornos redutores e fracturantes, dado que a possível explicação será sempre multifactorial, pretendeu-se circunscrever o aspecto mais relevante e que comumente se destaca no contexto em análise.

Ora, na análise dos dados, constatei que vários docentes tinham seleccionado mais do que uma opção e, mantendo-me firme na intenção de traduzir, de modo fidedigno, os resultados em apreciação, reproduzi-los-ei criteriosamente. Ressalvo, no entanto, que, por este motivo, o número total de respostas assinaladas é superior ao número de professores que responderam ao questionário.

Feita esta ressalva, passarei a focalizar a atenção na última questão do dito questionário, que se reportava à principal vantagem da utilização do texto poético nas aulas de Língua Estrangeira. Assim, relativamente a este parâmetro, elencam-se, seguindo a ordem decrescente, os factores mais apontados, a saber: usos criativo e estético da língua; referente/input sociocultural; material autêntico e recursos fónicos/retóricos, *ex aequo*, e, como factor apontado na opção “outras”, foi também referida a exploração temática. Um dos inquiridos não respondeu a esta questão.

É importante mencionar que os questionários em análise, enquanto instrumentos de observação susceptíveis de ratificar ou refutar as impressões dimanadas da observação empírica, constituem ferramentas pertinentes no contexto da acção didáctica, na medida em que concretizam aspectos relevantes no âmbito da problemática em estudo e proporcionam-nos vias de exploração mais fecundas, porquanto partem da caracterização do corpo discente com o qual se desenvolve o projecto de investigação-acção. No ponto seguinte, passarei a desenvolver algumas das considerações que brotam da

interpretação dos dados e que estão intimamente relacionadas com a definição da área de intervenção.

1.3.2 Interpretação de dados e definição da área de intervenção

Desde logo, os questionários em análise oferecem-nos pistas de reflexão que urge equacionar e que assumem particular acuidade se cruzarmos os dados de ambos.

De facto, não querendo incorrer em generalizações estereis ou extrapolações que um estudo desta dimensão não legitima, creio, no entanto, que é lícito tecer algumas considerações e colocar interrogações que derivam naturalmente da intersecção dos dados.

Desde logo, constata-se, sem surpresas, que a poesia não consta das leituras preferidas dos alunos visados. A este propósito, mencione-se que conclusões análogas constam do Estudo *Os Estudantes e a Leitura* (2007:149), pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), segundo o qual a poesia também não está entre as principais preferências dos jovens, optando estes pela banda desenhada, policiais, etc.

Ressalve-se, contudo, que o mesmo estudo aponta para diferenças significativas entre sexos no que respeita ao número de preferências por poesia, verificando-se que os elementos do sexo feminino manifestam quase o dobro de preferências, comparativamente com os rapazes, neste domínio.

Não cabe no alcance do presente trabalho, mas seria interessante reflectir sobre as razões culturais e sociológicas subjacentes a este padrão. Assinale-se que, no decorrer do presente projecto de investigação-acção, se procurou desmistificar a ideia equivocada de que a poesia é um reduto feminino, combatendo o gérmen do preconceito que, apesar de obsoleto, ainda pulula nalguns círculos onde a ignorância desconhece que a sensibilidade literária não se compadece com fronteiras artificiais, sejam elas de género, idade ou de outra índole.

Retomando os dados dos questionários aplicados, é sintomático concluir que quase 74% dos docentes de LE inquiridos nunca ou raramente utiliza o texto poético no âmbito da sua prática docente. Não se observam, neste domínio, diferenças significativas, por parte de docentes com distinto tempo de serviço, ou seja, independentemente do tipo de formação inicial e da experiência docente, constata-se padrões muito semelhantes que apontam para uma utilização residual do texto poético.

Neste contexto, assume, igualmente, particular relevância o facto de dos 47% dos docentes que consideram muito relevante e útil a utilização do texto literário nas aulas de LE, onde se inclui, entre outros, o poético, mais de metade, em concreto, 32%, raramente utilizarem esta tipologia textual. Impõe-se, pois, uma questão premente: se se reconhece a elevada relevância da utilização do texto literário, por que razão não se utiliza este recurso na prática, nomeadamente através de uma das suas valências consubstanciadas no texto poético? O que obsta à sua implementação como instrumento pedagógico-didáctico?

Estará esta questão, directa ou indirectamente, relacionada com o facto de os docentes terem a percepção de que a esmagadora maioria dos alunos, a saber 77%, no estudo em referência, estarem pouco ou nada motivados? Efectivamente, empreendendo um cruzamento com os dados decorrentes dos questionários dos alunos, a poesia e o texto dramático são apontados por 93% dos discentes, com 45% e 48%, respectivamente, como o tipo de leituras que realizam com menos frequência.

Importa lembrar também que a maioria dos aprendentes, nomeadamente, 58%, assinalou que, ao longo da sua experiência como alunos de LE, raramente os aspectos socioculturais foram explorados através do texto poético e nenhum dos inquiridos indicou a opção “frequentemente.”

Face ao exposto, poderemos, parcial e hipoteticamente, estabelecer alguma relação entre a ausência de apetência relativamente ao fenómeno poético assumida por elevada percentagem da população escolar inquirida e o facto de não serem estimulados para tal no âmbito do processo de ensino-aprendizagem?

Certamente que a (s) resposta (s) a estas questões não é (são) linear (es), nem pode (m) ser levemente perspectivada (s) segundo uma óptica simplicista e redutora, repousando, pelo contrário, na confluência de uma multiplicidade de factores. Contudo, uma análise preliminar, que carece, certamente, de posterior reflexão e fundamentação, parece deixar transparecer um círculo vicioso que urge quebrar. Ao mesmo tempo, aponta, a meu ver, um campo profícuo de estudo em que se alicerça o presente projecto de investigação-acção.

De facto, em jeito de personificação, os indicadores parecem remeter para a poesia como “persona non grata” no contexto do projecto de ensino-aprendizagem de uma LE. Senão vejamos: quando questionados se gostariam que nas aulas fosse consagrado mais tempo à

exploração do texto poético e de aspectos socioculturais, 65% dos discentes respondeu negativamente ou ainda não tinha uma opinião formada a este respeito. Parece, por conseguinte, ser necessário dar as boas vindas à poesia e colmatar uma lacuna que deriva de uma longa ausência. Foi com base neste pressuposto que se definiu a área de intervenção do presente estudo, pretendendo-se salientar o contributo do texto poético no âmbito da didáctica de línguas estrangeiras, com especial ênfase no que concerne à (des)construção da identidade sociocultural do aluno.

1.4 Linhas orientadoras para a intervenção

Na sequência da definição da área de intervenção e intimamente ligado à mesma, afigurou-se pertinente reflectir criticamente e delinear as linhas orientadoras subjacentes à mesma, tendo em vista a consecução dos objectivos a que me propus.

Neste âmbito, reitero o firme propósito de demonstrar, secundando as minhas considerações com as aplicações práticas das estratégias (re)definidas, que o texto poético pode constituir um contributo muito relevante na (des)construção da identidade sociocultural do aprendente.

Importa, desde logo, referenciar que o paradigma metodológico que preside à minha acção consiste na abordagem comunicativa já que, como se afirma no Programa de Espanhol – iniciação para o ensino secundário “... privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem...” Acresce ainda que, “Sem abandonar a "abordagem comunicativa", e como revitalização dos seus princípios, propicia-se, de acordo com as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência*, uma metodologia orientada para a acção” assente na metodologia do trabalho por tarefas e projectos. (Fernández, 2001:3)

Cabe ainda destacar que, nos antípodas de uma aproximação atomista e fragmentária, preconizo uma abordagem integradora e inclusiva, que contemple o desenvolvimento integrado das competências gerais - declarativo (saber), da competência de realização (saber-fazer), da competência existencial (saber ser/estar), da competência de aprendizagem (saber-aprender)) e comunicativa, compreendendo as competências linguística, sociolinguística e pragmática.

Com este intuito, activar-se-ão as diferentes actividades linguísticas, apelando à experiência e conhecimentos prévios dos discentes, pedra angular na construção de sentido(s) no âmbito de uma aprendizagem significativa.

“Conseguir esa participación, ese contacto del estudiante con el texto poético, es lograr una conexión en el que el aprendiz completa el poema desde su punto de vista, desde sus circunstancias vitales y culturales. Lo que surge de ese encuentro es una materia prima valiosísima para la clase (...). Para conseguir aprovechar ese contacto, que será generador de producción en el aula, el docente debe conseguir construir un puente entre el estudiante y el poema, de ahí la importancia de actividades previas a la lectura con la función de favorecer una contextualización que evite los obstáculos que pudieran existir para la comprensión a un nivel lingüístico y sociocultural” (Ferrer, 2009: 6).

Neste sentido, na abordagem ao texto, definir-se-ão e executar-se-ão diversas actividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, em consonância com os objectivos visados.

Enunciam-se seguidamente, para melhor concretizar alguns dos pressupostos teóricos, algumas actividades passíveis de integrar cada uma dessas fases.

Refira-se que muitas das sugestões apresentadas foram retiradas/adaptadas da obra “Literature and Language Teaching” (Lazar, 2002:127-131)

A título ilustrativo, indicam-se algumas actividades de pré-leitura, para estimular o interesse do aluno relativamente ao texto, motivando-o, antecipando potenciais dificuldades, mobilizando e activando conhecimentos prévios, tais como: inferir o tema do poema, a partir do título ou de palavras/expressões do mesmo; com base nalguns versos do poema previamente fornecidos, sugerir o tema ou assunto subjacente ao mesmo; discutir ou descrever imagens ou fotografias relevantes no âmbito do poema em questão; especular sobre o que eles próprios fariam, face a uma hipotética situação dada, similar à que se evoca no poema; (...)

Para propiciar o enquadramento/contextualização/background histórico e cultural do poema, sugerem-se actividades, como: ler ou ouvir um texto que descreve o contexto sociocultural do poema; ler/ouvir/ordenar um texto sobre a vida do autor susceptível de aprofundar o seu entendimento do poema; discutir/reflectir sobre os comportamentos apropriados ou sentimentos, emoções/sensibilidades na sua cultura ou sociedade relativamente a uma situação particular e compará-los com os expressos no poema; (...)

Para antecipar problemas lexicais, preparar e ajudar os alunos relativamente à linguagem do poema, propõe-se: caso haja linguagem inusitada ou que possa configurar um desvio à norma, desenhar-se e implementar-se actividades em que os alunos explorem usos mais normativos com usos menos frequentes/mais poéticos; explorar previamente palavras relevantes, construções gramaticais que aparecem no poema, antecipando dificuldades; (...)

Quanto a actividades de leitura sugerem-se, entre outras, as que se passam a enunciar: a partir de versões em que a ordem do poema é alterada, não coincidindo com o original, uma *jumbled version*, os discentes devem reorganizá-lo, segundo o fio condutor que consideram mais oportuno (este tipo de actividades é particularmente pertinente nos poemas com um carácter narrativo); certas palavras ou expressões são removidas e os alunos têm que preencher os espaços em branco – ou por eles próprios, ou de acordo com uma lista de palavras fornecida; os alunos lêem só um verso de cada vez e tentam prever o que ocorre a seguir – funciona particularmente bem com poemas narrativos; os alunos sublinham todas as palavras relacionadas com um determinado âmbito lexical e especulam sobre o seu significado simbólico ou metafórico; os discentes decidem que acepção de uma palavra particular no dicionário é a que melhor se adequa ao significado da palavra no contexto do poema; os alunos respondem a questões sobre o significado de certas palavras ou expressões no poema (...)

Com o intuito de ajudar os alunos na interpretação do poema, propõe-se: a partir de uma série de afirmações sobre os possíveis significados, decidem quais as verdadeiras ou falsas; com base em duas ou três breves interpretações de um poema (por exemplo de críticos), decidem qual é que eles consideram a mais plausível e apropriada; se o poema for escrito em linguagem mais arcaica, pode-se estabelecer uma comparação com versões mais modernas e reflectir sobre a versão que melhor capta o significado e tom do poema; os alunos de níveis de proficiência elevados podem comparar um poema com duas traduções diferentes na sua própria língua e decidir qual a mais satisfatória; os discentes imaginam que estão a filmar o poema e têm de decidir que imagem/ documento iconográfico/ visual escolheriam para cada verso; os alunos lêem o poema alto e decidem que mímica ou gestos poderiam acompanhar o *choral reading*. (...)

Outras actividades, de pós-leitura, podem incluir tarefas como: reescrever o poema de acordo com uma forma diferente de discurso. (ex. artigo de jornal, argumento de um filme, etc.); ler/ouvir e discutir outros poemas, do mesmo autor ou de outros sobre o mesmo tema, promovendo-se uma abordagem intertextual; escrever o seu próprio poema, usando o original como modelo ou parodiando-o; realizar trabalho sobre aspectos de linguagem, como pontuar o poema com pontuação não convencional, formar palavras usando prefixos e sufixos, servindo-se do dicionário, etc.; discutir, representar ou realizar um roleplay baseado no tema; redigir uma carta ou e-mail dirigida ao sujeito poético ou simulação de

uma entrevista com o mesmo; discutir os valores e mundividência, implícita ou explicitamente, expressos no poema. (...)

Obviamente que esta lista não se esgota aqui e se poderiam elencar inúmeras actividades, com distintos propósitos, não só referentes à leitura, mas também à compreensão oral ou outras actividades comunicativas.

Assim, através desta tipologia diversa de actividades, mobilizar-se-iam não só o que Caballero de Rodas (2001:298) denomina de microdestrezas perceptivas, que assumem um carácter mais mecânico, situando-se ao nível do processamento da letra impressa, mas também de microdestrezas cognitivas, de análise e de síntese, que se consubstanciam em processos mentais mais complexos e que ajudam a processar significados. Esta via propicia a activação de um modelo interactivo que integre ambos os modelos- ascendente e descendente - de compreensão.

Acresce ainda que, através da exploração do texto poético e das valências que o mesmo comporta, mobilizando o seu valor locutório, ilocutório e perlocutório, se pretende fomentar a reflexão crítica do aprendente relativamente a aspectos socioculturais, propiciando a (des)construção da sua consciência identitária.

Com efeito, o contacto com esse *input* do qual é depositário, fomenta uma atitude reflexiva, e, à medida que o discente indaga, questiona, tece analogias ou vislumbra diferenças em termos de aspectos socioculturais plasmados no texto ou evocados pelo mesmo, vai enriquecendo, desmistificando, relativizando e/ou desconstruindo perspectivas e formas de estar/pensar/sentir, urdindo outras, e, correlativamente, neste processo dialéctico e compósito, vai (re)construindo a sua identidade sociocultural. Este processo pode ser particularmente válido, entre outros fins, em termos da representação e apropriação da realidade, na expressão do eu e no desenvolvimento de uma consciência intercultural que favoreça o respeito pela diferença, por outras formas de estar/pensar e o diálogo intra e intercultural. De acordo com o QECR (2001:150) esta consciência intercultural pressupõe:

“ a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre *o mundo de onde se vem* e *o mundo da comunidade- alvo* (...), a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos (...) e do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.”

Umberto Eco, num discurso⁴ publicado pelo jornal *El País*, com data de 12 de Junho de 2002, intitulado "La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones", refere:

“Pidamos a los niños que descubran si en su zona habitan personas con bagajes culturales diferentes, que nos describan en qué se diferencian de ellos, pero también, dentro de su grupo de pertenencia, en qué se diferencian unos de otros. Digámosles que es normal que en un primer momento la diversidad de los otros no nos guste, pero que ser diferentes no significa ser malos. Nos hacemos malos cuando queremos impedir a los demás que sean diferentes. Digamos a los niños que las diferencias hacen del mundo un lugar interesante en el que vivir. Si no hubiese diferencias no podríamos entender siquiera quiénes somos: no podríamos decir "yo" porque no tendríamos un "tú" con el que compararnos.”

Obviamente que, para que os ambiciosos objectivos a que nos propomos sejam exequíveis, é fundamental proceder a uma cuidadosa selecção do material, das estratégias a implementar e competências a mobilizar, de forma a que se adequem ao nível e características dos alunos. Como refere Lazar (2002:101):

“Since many students read little poetry in their own language, reading poetry in another may seem a daunting prospect. (...) Teachers obviously need to ensure that they choose poems suitably graded to the level of the students and that the students are given as much help as possible in understanding the language of the poem. At the same time, it is often the case that students do, in fact, understand the literal meaning of each element in the poem without being able to engage in an interpretation of its deeper meaning. Students may lack confidence in doing so; they may lack appropriate strategies for making interpretations; or the notion of playing with different interpretations may quite simply be culturally alien to them.”

Neste âmbito, reveste-se de particular acuidade a prática reflexiva que deve presidir continuamente à nossa acção como professores, com carácter prospectivo, planificando, antecipando dificuldades e definindo previamente estratégias, e com carácter retrospectivo, equacionando o grau de consecução dos objectivos propostos, os pontos fracos/fortes, as lacunas e aspectos a melhorar, entre outros.

Para potenciar essa prática reflexiva, quer da parte do professor, quer do próprio aluno, implicando-o nessa reflexão participada, podem constituir instrumentos úteis grelhas de verificação que subjazem à selecção do texto poético, bem como fichas de auto-avaliação, relevantes na (auto) regulação do processo de ensino-aprendizagem. Cumpre-me referir que, no que respeita às listas de verificação, a sua validade decorre, sobretudo, do facto de

⁴ Texto de um discurso pronunciado, em Jerusalém, pelo escritor e semiólogo Italiano, aquando do doutoramento *honoris causa*, concedido pela Universidade hebraica.

promover a reflexão sobre os critérios que devem presidir à escolha de um determinado material e a sua apropriação face ao contexto educativo concreto. Apesar de não terem necessariamente de assumir um suporte escrito, fazendo-se, muitas vezes, mentalmente, ajudam a formalizar e concretizar aspectos pertinentes que norteiam a nossa actuação.

Estes mecanismos de regulação e de avaliação formativa assumem também especial relevo na adopção de opções metodológicas que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem, contemplando as inteligências múltiplas (lógico-matemática, linguística, corporal-cinestésica, musical, espacial, etc.) e idiosincrasias do público-alvo.

No decorrer da implementação do presente estudo, promove-se também a utilização de recursos variados, como materiais multimédia, áudio e vídeo, entre muitos outros, e exploram-se ainda os discursos de comunicação em rede, o designado hipertexto, uma escrita multimodal. Como refere Daniel Cassany, em *Cuadernos del Profesor 7 – La Escritura: un recurso valioso para trabajar las áreas y materias del currículo* (2010:3-4):

“Del monopolio de la lengua literaria o del estándar hemos pasado a una gran diversidad de escrituras vernáculas, que incluye el código simplificado del SMS o del chat o el mensaje directo y escueto en Twitter. (...)

Es un modo cualitativamente distinto de socializar, culturizar y construir conocimiento en relación con lo que hicimos sus padres o maestros. Saben cosas diferentes, que aprenden y usan de otro modo y que cada vez están más presentes en nuestro día a día. Sería arrogante y erróneo por nuestra parte despreciar estas formas de escritura y conocimiento, porque constituyen su conocimiento previo y el punto de partida para fomentar el aprendizaje de formas letradas más vinculadas con la escuela.”

Não obstante, segundo o autor, esta aparente destreza mecânica de que os jovens fazem prova com os computadores, não se traduz numa capacidade crítica, estratégica ou cognitiva para ler e escrever, denotando dificuldades em discernir o essencial do supérfluo, ignorando as técnicas de pesquisa, análise, contraste e síntese de informação.

Daniel Cassany acrescenta que escrever nunca foi tão interessante e útil como agora, mas também ressalta a exigência da tarefa e o papel do corpo docente nesta matéria.

“Por todo ello, quizás los maestros hoy sean todavía más necesarios e importantes. Si hoy escribimos más que ayer, si lo hacemos de maneras tan diversas y complejas, si hoy resolvemos más cosas que ayer escribiendo, si hoy escribir es más complejo, técnico y poderoso... ¿quién enseña a hacerlo? El profesorado, sin duda” (2010:5).

Assinale-se, igualmente, que também o professor deve, ele próprio, fazer uma cuidadosa selecção dos inúmeros recursos que a era digital nos proporciona e, neste contexto, não posso deixar de aludir às potencialidades pedagógicas de alguns materiais multimédia e projectos que a internet nos oferece e que são susceptíveis de atenuar a ausência de propostas metodológicas que incluam a exploração do texto poético, patente em muitos manuais escolares.

Nesta perspectiva, destaco, a título de exemplo, alguns recursos, como a Fonoteca Virtual Miguel de Cervantes, os sites da “palabra virtual” (<http://www.palabravirtual.com/>) ou da aula intercultural (http://www.aulaintericultural.org/article.php3?id_article=2282), o projecto “Poetry 180”, desenvolvido pelo poeta laureado Billy Collins, para fomentar a leitura/audição, numa base regular, de poesia; a página da academia dos poetas americanos (<http://www.poets.org/page.php/prmID/83>), o projecto WordPowered, com pequenos filmes para acompanhar poesia e, entre muitos outros, o projecto Britlit, disponível em www.teachingenglish.org.uk. Este projecto, que resulta de uma pareceria do British Council e da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), desenvolve e disponibiliza materiais conducentes à exploração de aspectos linguísticos, literários e culturais, proporcionando aos discentes novas fontes de poesia britânica, entre outros géneros literários. Por vezes, o referido projecto propicia ainda o convite de autores e poetas cujo trabalho esteja incluído nos materiais propostos, no sentido de que os alunos e professores portugueses possam contactar e fruir do convívio/trabalho com esses autores.

Todos estes recursos proporcionados pelas novas tecnologias, dos quais apenas mencionamos uma ínfima parte, colocam à nossa disposição um vasto manancial de corpus poético, versões áudio ou vídeo, informações sobre autores, sugestões que urge adaptar ao contexto educativo concreto.

Cumpre-me mencionar que, na selecção do material se pugnou por um ecletismo também em termos de autores, de coordenadas temporais e geográficas distintas, de modo a propiciar uma diversidade e riqueza, quer em termos diacrónicos, quer em termos sincrónicos.

Efectivamente, como se constatará pela apresentação das propostas práticas, os textos poéticos seleccionados não se restringem apenas a um determinado período temporal, incluindo-se textos de há dezenas de anos ou séculos, bem como de autores contemporâneos com publicações muito recentes, sendo o denominador comum a

intemporalidade e actualidade das temáticas subjacentes aos mesmos, bem como a sua relevância para o universo de interesses e mundo dos alunos.

O mesmo ocorre relativamente à proveniência geográfica dos seus autores, verificando-se que as propostas espelham o trabalho de escritores e poetas de diferentes latitudes, de molde a reflectir as produções dos diferentes países e realidades socioculturais dos países de expressão de língua inglesa e espanhola e não apenas a presença dominante e hegemónica de apenas um deles.

Importa ainda enfatizar que, como linhas orientadoras de intervenção, se procura explorar o texto poético em articulação com outras formas de arte, como a pintura, música, cinema, recorrendo também à intertextualidade e preconizando a interdisciplinaridade. Assim, as propostas apresentadas são passíveis de propiciar a articulação vertical e horizontal, numa perspectiva de complementaridade de saberes. Este aspecto assume particular relevância, se atendermos ao facto de, no contexto específico onde se desenvolveu a actividade docente, um dos aspectos a melhorar consistir na articulação curricular.

Acresce ainda que, através do presente projecto, se pretende tirar partido de todos os meios, envolvendo a comunidade educativa e os recursos que a mesma comporta.

Não podia, igualmente, deixar de aludir a um aspecto importante no contexto deste projecto, que radica no objectivo de fomentar o gosto pela leitura. Como refere Daniel Pennac, “O verbo ler não suporta o imperativo.” (1997:11) e foi meu propósito abrir ao aluno as múltiplas possibilidades de (re)leitura, para além das propostas de trabalho na sala de aula, deixando mais espaço para a escolha pessoal e selecção negociada de leituras, relativas ao texto poético e outras tipologias.

Em suma, em traços gerais, estas constituíram as linhas orientadoras que presidiram e nortearam a minha acção e que, embora ciente de que se trata de um empreendimento ambicioso e laborioso, procurei que efectivamente se reflectissem no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, evitando um hiato entre aspectos teóricos e a sua aplicação prática.

Capítulo II – O estado do conhecimento na área a estudar

2.1 O texto poético nas aulas de língua estrangeira: obstáculos e constrangimentos comumente apontados

Traçado o diagnóstico e definidas as linhas de intervenção, considero ser pertinente reflectir sobre todos os aspectos que, por diversas razões, obstam à implementação e utilização do texto poético no âmbito da didáctica de línguas.

Para o efeito, socorrer-me-ei do estudo, trabalhos e investigações de vários autores, com o intuito de, documentando-me cabalmente e identificando claramente as lacunas, constrangimentos e dificuldades específicas, poder (re)delinear e (re)executar com propriedade as estratégias pedagógicas mais adequadas.

Posteriormente, na apresentação das propostas práticas, plasmar-se-á de que forma cada uma dessas dificuldades foi desconstruída e superada e qual/quais a(s) estratégia(s) levada(s) a cabo para esse fim e os objectivos subjacentes.

Uma das razões frequentemente apontadas para a presença tímida da literatura, em geral, e da poesia, em particular, no panorama educativo, reside no facto de carecer, segundo alguns, de um carácter prático/utilitário/transaccional, não respondendo aos usos quotidianos e, por conseguinte, não se enquadrando no paradigma metodológico comunicativo que enfatiza o papel do aprendente como “actor social”.

A este propósito, cabe-me mencionar inúmeros autores, como Acquaroni (2006), Mendoza Fillola (2004), Brumfit (1987), Carter & Long (1991), Naranjo Pita (1999), entre muitos outros que refutam esta perspectiva, salientando o carácter redutor da mesma. Com efeito, segundo García Naranjo e Moreno (2001: 821)⁵

“No faltan quienes achacan a la literatura que sea un tipo de texto artístico alejado del mundo real en el que se desarrolla la praxis de la lengua. El problema, en este caso, ‘reside en que el concepto de competencia comunicativa o de mundo real es en muchas ocasiones demasiado restrictivo. Entienden algunos que el mundo real es el de las relaciones cotidianas, e implica, cuando hablamos de L2, la superación de las necesidades vitales mediante habilidades lingüísticas’. Sin embargo, teniendo en cuenta que el estudiante de segunda lengua tiene ya una capacidad de sentir y pensar muy desarrollada en su primera lengua, el concepto del mundo real se entiende a algo más que a comprar pasta de dientes en una droguería o a pedir orientación en el caos de una gran ciudad.”

⁵ Citada por Nuñez Sabarís (2006:419).

Núñez Sabarís (2006: 419) corrobora esta perspectiva ao afirmar:

“¿Por qué ha de responder más a las necesidades de un alumno (o de un usuario de una L1) pedir un café o presentar una reclamación que acceder al entramado sígnico que conforma un texto literario? Sólo circunscribiendo las exigencias comunicativas de una persona a sus necesidades más básicas se justifica la marginación de producciones lingüísticas más complejas.”

Intimamente relacionada com esta questão, outro dos obstáculos que alguns, a meu ver erradamente, atribuem à literatura, e mormente ao texto poético, consiste no alegado distanciamento do mundo real, como se se erguesse uma barreira invisível entre o texto poético e a realidade sociocultural. Não obstante, como salvaguarda Aguiar e Silva “O mundo exterior, as coisas, os seres, a sociedade e os eventos históricos não constituem um domínio alheio ao poeta lírico, nem este pode ser figurado como um introvertido total, miticamente insulado numa integral pureza subjectiva...” (Aguiar e Silva, 1993: 583)

A este propósito, cumpre-me destacar que, em conformidade com a própria temática que enforma o presente projecto de investigação-acção, se defenderá precisamente o oposto, desenhando propostas práticas que se alicerçam no texto poético para (des)construir a identidade sociocultural do aprendente, isto é, partindo de aspectos socioculturais evocados nos textos poéticos, promover-se-á a reflexão crítica e questionamento atinentes a essas temáticas que constituem domínios de referência em termos programáticos, sem ignorar a competência comunicativa, linguística, sociolinguística e pragmática, numa visão integradora e holística do processo de ensino-aprendizagem.

Prosseguindo a reflexão em torno dos constrangimentos que, amiúde, são apontados como obstáculos à exploração didáctica desta tipologia textual, não podia deixar de aludir à complexidade da linguagem povoada de hermetismo, dificuldades lexicais, figuras retóricas e conotações que, nos antípodas de um registo coloquial, prossegue finalidades estritamente estéticas, não sendo a sua utilização possível senão em níveis avançados.

Nesta linha de pensamento, a linguagem poética é entendida como um desvio à norma, motivada pela subversão de regras gramaticais, sintácticas e semânticas, por isso a sua utilização poderia revelar-se contraproducente por não corresponder ao modelo estandardizado de língua.

Neste âmbito, Carter (1982) sustenta que a comparação que os alunos podem estabelecer entre diferentes tipos de discursos, literários ou mais convencionais, é susceptível de

enriquecer a sua percepção das idiossincrasias sociolinguísticas, num crescendo de apropriação, em contextos comunicativos diversificados.

“With increasing awareness of, and sensitivity to, the conventional use of the code he can then compare this with some of the deviant but communicatively resourceful ways in which the code is frequently employed in literature. (...) From this the student can derive greater confidence not only in handling language in a range of different communicative contexts; learning what can be done with language, becoming sensitive to its communicative potential, enables the student to have insights into the nature of the linguistic organisation of that language” (Carter 1982: 11).

Urge, igualmente, ressalvar que a linguagem metafórica e figuras retóricas que muitas vezes se apontam como apanágio exclusivo do texto poético, fazem parte, desde tempos imemoriais, da nossa matriz sociocultural, estando omnipresentes no nosso quotidiano. De igual forma, na poesia confluem diferentes registos, ora mais eruditos, ora mais acessíveis e coloquiais, e é também neste registo multicolor que reside a sua riqueza. Acquaroni afirma que:

“Es cierto que no hablamos con poemas, sin embargo, nuestro uso cotidiano del lenguaje está cuajado de recursos expresivos tradicionalmente atribuidos a la esfera de lo poético. Por otra parte, los poemas no sólo se concretan en diversas y variadas tipologías textuales, sino que en numerosas ocasiones emplean un vocabulario sencillo y asequible” (2006: 50-51).

Antonio Mendoza Fillola (2004), num artigo publicado na revista electrónica REDELE 1, “Los Materiales literarios en la enseñanza de ELE, funciones y proyección comunicativa” destaca também que:

“Es evidente que el texto literario, necesariamente, se manifiesta siempre como resultado de un *conjunto de usos* de la lengua, pues su dimensión lingüística es obvia. Para el empleo de materiales literarios en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario *desvío* del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición.”

Não posso deixar de assinalar que este projecto pressupõe um árduo, mas gratificante empenho por parte do professor, uma vez que, na ausência de propostas didácticas que integrem a utilização de textos poéticos de forma consistente na maioria dos manuais escolares, caberá ao professor, certamente, seleccionar e proceder à didactização desse mesmo material, suprimindo as lacunas do manual adoptado.

Como refere Cunningsworth:

“No coursebook designed for a general market will be absolutely ideal for your particular group of learners, but the aim is to find the best possible fit, together with potential for adapting or supplementing parts of the material where it is inadequate or unsuitable”(Cunningsworth, 1995: 5).

Na realidade, se analisarmos os manuais de diferentes editoras existentes no mercado, constatamos, globalmente, a presença avassaladora do texto narrativo em detrimento de outras tipologias textuais, verificando-se, igualmente, que, mesmo quando existem, frequentemente não se fazem acompanhar de propostas didácticas susceptíveis de activar os diferentes modelos de compreensão, mobilizando diversas competências, restringindo-se, nalguns casos, a uma presença decorativa. O mesmo ressalta Acquaroni, como se depreende das seguinte afirmação:

“Los textos poéticos parecen haber sido seleccionados por razones puramente editoriales más que aplicando criterios didácticos. El poema se convierte en un toque de distinción cultural que cierra la unidad, pero que, en numerosas ocasiones, ni siquiera se ve acompañado de instrucciones para su explotación o, si las hay, destacan por su imprecisión, o quedan directamente relegadas al libro del profesor, como pautas de comportamiento docente” (2006:52).

Relativamente ao lugar e função do texto poético no seio da unidade didáctica, salienta que “...es el de cierre de la unidad, inserto dentro de un apartado o sección independiente. Esta ubicación lo convierte en un material del que suele prescindirse fácilmente por falta de tiempo” (2006:53).

Esta presença marginal a que está relegado o texto poético também nos manuais escolares poderá contribuir para a sua parca utilização no âmbito da didáctica de línguas. Com efeito, apesar do docente desempenhar também o papel de produtor/autor de material didáctico, as múltiplas tarefas que é chamado a desempenhar, sejam elas pedagógicas, administrativas ou de outra índole, deixam antever constrangimentos em termos de disponibilidade temporal para proceder à didactização de todos os textos poéticos para os diferentes níveis e ciclos de ensino.

No contexto dos embaraços e dificuldades que frequentemente se atribuem como obstáculos à exploração do texto poético e que, correlativamente, contribuem para a sua tímida presença no cenário pedagógico, regista-se a falta de motivação do aluno relativamente a esta tipologia textual e que o nosso estudo, quer na análise dos dados do questionário aplicados aos discentes, quer aos professores, corrobora

cabalmente. Neste âmbito, considera-se que uma experiência negativa na língua materna relativamente à exploração do texto poético, pode potenciar uma atitude de resistência funcionando, pois, como uma barreira.

Para tal, poderá ter contribuído uma prática que propiciava, de alguma forma, a associação tácita da exploração do poema a um exercício elaborado de dissecação, à enumeração tortuosa de recursos cuja expressividade verdadeiramente não se conseguia vislumbrar, desvirtuando e não fomentando a relação interactiva e íntima entre o leitor/aprendente e o texto.

No poema *Introduction to Poetry*, de Billy Collins, ecoa-se esta realidade ...” all they want to do/is tie the poem to a chair with rope/and torture a confession out of it. /They begin beating it with a hose/to find out what it really means.”

Como refere Sir Andrew Motion, poeta laureado do Reino Unido de 1999 a 2009, num artigo⁶ publicado em 06 de Dezembro de 2010, intitulado “Poor teachers make poetry a bore for pupils”.

"Poetry is commonly described as a valuable part of our national life. But by common consent the existing general audience for it is much smaller than it could be and the enthusiasm for it in schools is less than it should be. (...) Indeed, poetry in schools is often seen as 'a problem' by many teachers and as a bore by many pupils. Outside schools, it is often regarded as being on a par with clog dancing."

Como corolário desta sinuosa aproximação ao texto poético, os alunos desenvolvem uma atitude de resistência, conotando-o como algo enfadonho, árido e desprovido de interesse. Vários autores, como Mendoza Fillola (2004), num artigo publicado na revista electrónica REDELE 1, salientam ainda como factores de resistência à exploração do texto literário, em geral, a associação inconsciente aos enfoques metodológicos mais tradicionais, confundindo-se literatura no sentido mais amplo com o estudo de autores, obras, géneros, correntes e épocas literárias.

“Los textos literarios fueron el centro de una metodología, centrada en la traducción y en el estudio de referentes gramaticales. Fue una metodología poco motivadora y que no atendía ni a los intereses de los aprendices ni a criterios de funcionalidad del aprendizaje, que aún se recuerda incluso como poco relevante. Posiblemente por ello se debe a cierta reacción de rechazo hacia esa orientación y se

⁶ Artigo publicado no jornal *The Independent*, disponível em <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/poor-teachers-make-poetry-a-bore-for-pupils-claims-motion-2152180.html>.

mantiene cierta actitud negativa hacia las producciones literarias en el aula de LE, porque la presencia de los materiales literarios, para algunos profesores, evoca planteamientos muy tradicionales.”

Urge, por conseguinte, que nós próprios, como professores e educadores adoptemos, em conformidade com os níveis de proficiência de língua, estratégias pedagógicas susceptíveis de aplacar eventuais inibições e de abrir a aula aos acordes e musicalidade da poesia, à textura e aroma da palavra, fomentando e conjugando a fruição do fenómeno poético com o desenvolvimento de múltiplas competências e que não perpetuemos modelos de actuação cuja rentabilidade comunicativa é nula e que tendem a afastar o aluno, silenciando o seu interesse num diálogo com o texto poético.

2.2 Abordagem diacrónica da utilização do texto literário/poético na Didáctica de Línguas Estrangeiras

Para perspectivar melhor o estado actual da exploração do texto poético, afigura-se oportuno, ainda que laconicamente, traçar uma abordagem diacrónica da utilização do texto literário no quadro dos principais métodos e enfoques da Didáctica de Línguas, uma vez que esta analepse nos permitirá compreender melhor o presente e responder aos reptos do futuro.

“We may say (simplifying somewhat) that there are two main ways in which poetry has traditionally been represented in teaching, and neither of them appears to have much bearing on the practical business of learning a foreign language (...)

The first represents poems as linguistic puzzles which need to be solved by detailed explanation and the second represents them as aesthetic objects whose essential message can be intuitively perceived by exposure and exhortation. The first way represents poems as complicated texts with little or no reference to their character as discourse and the second way represents poems as a kind of superior discourse conveying special messages without much reference to the way textual features are used in the conveyance” (Widdowson, 1979: 153-154).

Apesar do lapso temporal que medeia entre as palavras de Widdowson e a actualidade e das mudanças que se empreenderam entretanto, constatamos que, de forma surpreendente e em vários aspectos, ainda encontram algum eco na actualidade e contribuíram para a posição residual do texto poético no processo de ensino-aprendizagem. Seria interessante, pois, reflectir sobre o enfoque dado na didáctica de línguas a esta tipologia textual. Cassany, Luna y Sanz (1998:486) afirmam que:

“la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de asignaturización, es decir, ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de igual o mayor importancia”.

Nos anos 50 e até à segunda metade do século XX, no contexto do ensino tradicional - método de gramática-tradução, os textos literários constituíam, como sustentam Garrido &Montesa (2010), um fim em si mesmos, outorgando-se-lhes uma imperiosa importância e fazendo deles um uso extensivo, como mostras elevadas de língua.

Com efeito, o ensino alicerçava-se em textos de autores canónicos, cuja propriedade linguística era inquestionável, baseando-se na tradução, memorização e/ou imitação, decalcando a metodologia preconizada no ensino do latim e do grego, como afirmam Montesa & Garrido (2010:389) “La enseñanza se basaba en los textos de las *autoridades* y se enseñaban las lenguas modernas extranjeras con los mismos criterios que las clásicas.”

Posteriormente, no âmbito do método audiolinguístico, baseado no estruturalismo e na psicologia condutista/behaviorista, privilegiam-se as destrezas orais, pela ordem ouvir, falar, e, só posteriormente, ler e escrever, a literatura vê-se depreciada, remetendo-se a uma espécie de *exílio*. Segundo Matilde Martínez Sallés (2004)⁷:

“...este fue el principio de una época vergonzante y clandestina para la literatura en el aula de lengua extranjera; había empezado una especie de exilio (por seguir con el símil político) sólo roto por incursiones secretas, casi nunca aceptadas públicamente por los profesores...”

Contrariamente ao *universalis lingüístico* que advoga Chomsky (código cognitivo), os *behavioristas* partem do pressuposto da *tábua rasa*, e da premissa de que a partir de uma dinâmica de estímulo-resposta, através da imitação, memorização, se vão reproduzindo mecanicamente hábitos lingüísticos. Este carácter mecanicista assenta numa bateria de exercícios graduados de repetição e substituição, *drills* e, conseqüentemente, a literatura, e em concreto a poesia, não se afigura material apropriado para os propósitos que presidem ao método audiolinguista. De acordo com Long (1987: 42-43)⁸:

⁷ Citada por MENOUEUR FOUATIH (2009:163). *La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE*. Instituto Cervantes de Orán. Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE, 29-31 de marzo de 2009.

⁸ In *Literature and Language Teaching*, de Brumfit & Carter (1987).

“Structural approaches to language teaching, with their emphasis on discrete-point teaching, *correctness* in grammatical form and repetition of graded structures, restricted lexis, etc., represent a methodology unsuited to literature teaching. (...) While language teaching was going through a mechanistic phase, reducing itself to formulas, and forgetting its *purpose as message*, there was hardly a place for literature.”

Mais tarde, nos anos 70, com o desenvolvimento de programas nocio-funcionais, com ênfase nos aspectos relacionados com o uso funcional/social da língua, o texto literário e, mormente, o texto poético, continua a não ser um recurso muito explorado.

Como refere Ferrer (2009:4), foi, até certo ponto paradoxalmente, com a abordagem comunicativa que a literatura se incorporou definitivamente, ainda que de forma incipiente, no processo de ensino-aprendizagem de LE.

“Paradójico porque el carácter utilitario del enfoque comunicativo centra su atención de todo aquello que tenga un propósito práctico, y la lengua poética se ve como un uso del lenguaje alejado de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria. Por otra parte, la recuperación de la poesía en el ámbito de LE viene asociada a su revalorización como muestras culturales de lengua y como documentos auténticos mucho más motivadores para el alumno que los textos elaborados con una finalidad didáctica.”

Se é certo que a abordagem comunicativa resgatou, a utilização do texto literário e, em particular da poesia, na didáctica de Línguas Estrangeiras, tal só se tem verificado de forma ténue, como ficou exposto, sendo fulcral que logre alcançar um lugar que vá mais além de uma mera posição marginal:

“It has long been fashionable to regard poetry as irrelevant to the learning of foreign languages. If it is sometimes reluctantly allowed admittance, it is usually after the main business on the language learning agenda has been completed, as a kind of light entertainment which practical people need not take seriously but which may serve to stimulate interest” (Widdowson, 1979: 153).

Em conformidade com as últimas tendências metodológicas, norteadas pela abordagem multidisciplinar e eclectismo nas estratégias e utilização de materiais didáticos, urge, portanto, a necessidade de encontrar os caminhos plurais da exploração do texto literário em geral, e do poético, em particular, como poderoso recurso ao serviço da competência comunicativa.

Na realidade, inúmeros autores reclamam o desenvolvimento de uma competência literária dos alunos, entendida como parte integrante da competência comunicativa.

“Por tanto, la presencia de la literatura en los programas de E/LE, y más concretamente en las programaciones con un enfoque comunicativo (...), no sólo no interfiere con su metodología, sino que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural (...) y nada mejor que hacerlo a través de un vehículo de gran riqueza lingüística y estética como el que proporciona la literatura” (Albaladejo, 2007:5).

2.3 Enquadramento actual do texto literário/poético e dos aspectos socioculturais no âmbito do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e Programas Curriculares

No capítulo anterior, ficou patente a ideia de que a utilização do texto poético no âmbito da didáctica de LE não tem tido senão uma expressão anódina e, por conseguinte, muito aquém do que as suas virtualidades e possibilidades de exploração, por si só, justificariam plenamente. Há mais de três décadas, Widdowson escreveu o seguinte:

“Once it is accepted that the ultimate aim of a language teaching course is to develop the ability to create and recreate discourse from the resources of linguistic knowledge, and once it is accepted that poetry can be represented as a kind of discourse in which these processes are particularly open to observation, then I think one can begin to see a way of reinstating poetry as an integrative element in language teaching” (Widdowson, 1979:162).

Volvidos tantos anos, e não obstante as transformações que entretanto se operaram, parece que ainda não se encontrou um caminho fértil susceptível de promover a almejada integração efectiva do texto poético, prescindindo-se, assim, voluntariamente, das suas valências, quer no que concerne ao desenvolvimento da competência comunicativa, quer no tocante às possibilidades de (des)construção da identidade sociocultural do aprendente. Conscientemente, estamos, pois, a coarctar o repertório textual que deveria ser diversificado, tal como se advoga nos inúmeros documentos norteadores da prática docente no âmbito da didáctica de línguas e, por esta via, não damos cumprimento às premissas que emanam dos próprios documentos oficiais, como os Programas de Inglês e de Espanhol e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Senão vejamos, no QECR (2001:89) enfatiza-se que:

“As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como *um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido*. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas.”

Enfatiza-se, também, o seu papel no contexto dos usos estéticos da língua, salvaguardando-se que:

“Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação e podem ser orais ou escritas” (2001: 88).

Neste ponto, exemplificam-se algumas actividades, nas quais se inclui “ a produção, a recepção e a representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/assistir a recitais, peças, ópera, etc” (2001: 89).

Saliente-se, ainda, que, contrariamente a uma percepção que tende a associar o texto poético aos níveis de proficiência mais elevados, o próprio QECR desmistifica esta ideia, sugerindo a sua utilização, por exemplo, em termos de escrita criativa, no nível A2:

“... É capaz de escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas condições de vida, da sua formação, do seu trabalho actual ou mais recente. É capaz de escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas” (2001: 97).

Afunilando a nossa reflexão em torno do enquadramento do estudo, também nos Programas de Inglês e de Espanhol se acentua a necessidade de fomentar a exploração de um repertório textual diversificado, onde se inclui, obviamente e por direito próprio, a poesia. Com efeito, tal como se propugna no Programa de Espanhol de 10º ano - iniciação:

“Os textos a utilizar na sala de aula deverão ser, sempre que possível, autênticos. Em todo o caso, é conveniente que os alunos leiam diferentes tipos de texto adaptados à sua idade, aos seus interesses e, logicamente, aos diversos níveis de domínio da língua espanhola. A título de exemplo, os textos que os alunos poderão ler serão: notícias, anúncios, programas, guias, etiquetas, instruções, reportagens, contos, histórias, narrativas breves, folhetos turísticos, banda desenhada, cartas, poemas...” (Fernández, 2001:21).

Partindo da premissa de que a riqueza da língua se plasma em múltiplas formas de veicular sentido, também no Programa de Inglês se advoga a necessidade de propiciar aos alunos oportunidades para se familiarizarem com os traços específicos e as funções de diferentes tipos de texto (2001-2003:18):

“A utilização de diversos tipos de texto na aula de Inglês permite que o aluno contacte com as várias manifestações da língua e, simultaneamente, exercite as componentes linguísticas (p. ex. estruturas gramaticais, vocabulário) e paralinguísticas (p. ex. pronúncia, entoação, pausa, contracções) (...).

Nesta perspectiva, torna-se fundamental proporcionar aos alunos oportunidades de interpretar e produzirem textos variados em que as dimensões formal, semântica e pragmática da língua sejam trabalhadas de modo integrado. Por outro lado, as metodologias escolhidas devem centrar-se essencialmente no aluno e na sua interação com o texto.”(Moreira *et al.*, 2001-2003:39)

No presente relatório, defendo o contributo do texto poético na (des)construção da identidade sociocultural do aprendente. Afigura-se, pois, pertinente, após ter tecido o enquadramento desta tipologia textual no âmbito do QECR e dos Programas de Inglês e de Espanhol, proceder, igualmente, à contextualização dos aspectos socioculturais, de acordo com os documentos orientadores supramencionados, de forma a que esta reflexão repouse em alicerces sólidos, holísticos e avessos a perspectivas parciais, redutoras e fragmentadas. Feita esta nota preambular, iniciarei a reflexão crítica relativa ao enquadramento dos aspectos socioculturais, factores identitários, no âmbito do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Neste âmbito, mencione-se que há uma profusa bibliografia em torno do conceito de cultura, o qual pode constituir terreno pantanoso, constatando-se que, por vezes, aparece como algo difuso e de tal forma vago, que dificulta a sua conceptualização e entendimento do seu real alcance. Não querendo, pois, enveredar por essa via, julgo ser conveniente concretizar, com base no QECR, em que é que se pode consubstanciar o que designamos por *conhecimento sociocultural*.

Assim, no referido documento (2001:148-150), remete-se para “os aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade” e acrescenta-se que podem estar relacionados com: a vida quotidiana (p. ex.: refeições, horários e hábitos de trabalho, actividades dos tempos livres, ...) ; as condições de vida, nas suas variantes regionais, sociais e étnicas; as relações interpessoais; os valores, as crenças e as atitudes, em relação a factores como classe social, riqueza (rendimento e património), culturas regionais, segurança; artes; a linguagem corporal; as convenções sociais, como pontualidade (...) e os comportamentos rituais, como casamento, celebrações, entre outras. No documento supramencionado, sustenta-se também que:

“O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais.

Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais” (2001:73).

De igual forma, o Programa de 10º Espanhol - iniciação, postula que:

“Subjaz a estes programas um conceito de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade. Assim, ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i. e., o modo de interpretar a realidade” (Fernández, 2001:3).

É interessante notar que esta indissociabilidade língua-cultura é sublinhada por inúmeros autores, entre os quais, Lourdes Miquel y Neus Sans que, num artigo intitulado "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua" (1992)⁹, tecem uma comparação entre o aluno de uma língua estrangeira e dois conhecidos personagens do mundo literário. Por um lado, qual Alice (no país das Maravilhas) frente ao espelho, na medida em que manifesta dificuldades em formalizar linguisticamente as suas intenções comunicativas e entender os ritos e as expectativas dos seus interlocutores; por outro, convertem-se em “Sanchos”, face ao intenso caudal de informações culturais que recebem, não vinculadas às suas vivências pessoais, interesses, gostos e necessidades. Face ao exposto, as referidas autoras salientam a necessidade da competência cultural ser enfocada como uma componente indissociável da competência comunicativa e não como algo isolado.

Também os programas de Inglês, quer do Ensino Básico, quer do Secundário, reafirmam o papel primordial da aprendizagem de uma língua estrangeira no desenvolvimento integral do aluno, o que pressupõe, obviamente, que se inscreva a aprendizagem de línguas num processo vasto:

“ (...) que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do

⁹ Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf.

contacto com outras línguas e culturas. Aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma postura questionante, analítica e crítica, face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos activos, intervenientes e autónomos”(Moreira *et al.*, 2001-2003:2).

Em suma, por um lado, sublinha-se o facto de língua e cultura serem indissociáveis. Por outro lado, salienta-se o papel da importância de um reportório textual variado, equacionando o texto literário como instrumento e veículo poderoso no âmbito da didáctica de línguas.

É meu propósito demonstrar, recorrendo a propostas pedagógicas práticas implementadas no decorrer do ano lectivo 2010/2011, que no entrecruzar destas duas perspectivas, reside uma via profícua de exploração que, até à data, tem sido ignorada ou, no mínimo, subaproveitada.

Face ao exposto, entendo que não basta reconhecer teoricamente que o texto poético pode representar um inestimável recurso susceptível de ser mobilizado em termos de construção identitária do aprendente, quiçá até fazendo alarde das suas inúmeras virtualidades, se estas considerações não têm expressão prática, no exercício da nossa acção didáctica, como profissionais que se pretendem reflexivos, eclécticos e exigentes.

Como se refere no QECR (2001: 202):

“Os professores devem compreender que as suas acções, reflexo das suas atitudes e das suas capacidades, constituem uma parte importante do ambiente da aprendizagem/aquisição de uma língua. (...) Que importâncias dão: (...)

f) ao seu conhecimento e à sua capacidade para ensinar aspectos socioculturais?

h) ao seu conhecimento e à sua capacidade para desenvolver nos estudantes a sua apreciação estética da literatura?”

Estas são, entre outras, questões prementes cujas respostas, longe de se esgotar no plano meramente conceptual, reclamam uma repercussão prática.

Do mesmo modo que causaria perplexidade que feito o diagnóstico e prescrita a medicação conducente ao alívio dos sintomas e combate da patologia, o paciente se recusasse a tomá-la, também é motivo de alguma estranheza que, constatando-se lacunas evidentes no que concerne aos aspectos acima enunciados - utilização do texto poético na didáctica de línguas estrangeiras – e cientes das suas valências pedagógico-didácticas, continuemos a ignorar este “diamante em bruto” que, devidamente lapidado, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

2.4 Rasgos característicos e distintivos do texto poético: a riqueza da sua singularidade

“Great literature is simply language charged with meaning to the utmost possible degree.” (Ezra Pound, *How to read*, Part II)¹⁰

Na nota introdutória, ao esboçar o propósito que me anima ao longo deste estudo, desde logo sublinhei a intenção de “não ser *indiferente à diferença*” e, por conseguinte, de não tratar por igual o que é distinto”, explorando o fenómeno poético, sem ignorar a singularidade, riqueza e peculiaridades dos fios que urdem a arquitectura desta tipologia textual. Neste sentido, comungo do que defende Acquaroni, (2006:54), ao afirmar:

“A pesar de nuestro deseo por normalizar su uso e incorporar los textos poéticos al caudal de materiales textuales que ya se emplean en la enseñanza de E/LE, no queremos hacerlo a costa de sacrificar sus peculiaridades y de equiparar sin más su tratamiento al de otros tipos de texto.”

Para que tal seja exequível, e para rentabilizar o texto poético como recurso didáctico, urge equacionar os rasgos característicos deste tipo de discurso, tecendo uma reflexão crítica atinente às suas propriedades e traços específicos, de molde a aferir as suas potencialidades didácticas. Como sustenta Lazar (2002: 96):

“(…) Poetry does have some fairly distinctive features which differentiate it from other forms of discourse. It is useful to identify these features because by doing so, we might be able to help our students grapple with certain problems they may encounter when reading poetry.”

Um dos seus aspectos caracterizadores consiste na economia da sua tessitura, fruto da condensação expressiva que se opera com recurso a múltiplos recursos estilísticos, fónicos, retóricos, padrões eufónicos, entre outros.

De igual modo, cabe-me salientar a plasticidade da sua arquitectura que potencia os usos criativo e estético da linguagem, recriando padrões e relações lexicais, semânticos, morfológicos e sintácticos, transcendendo a dimensão estática e normativa.

Efectivamente, como defende Lazar (2002: 98-99):

“(…) poetry reorganises syntax, invents its own vocabulary, freely mixes registers and creates its own punctuation. Poetry draws creatively on a full range of archaisms and dialects, and generates vivid new metaphors. It patterns sounds and orders rhythms. Of course, none of these effects are

¹⁰ Citado por Lazar (2002:2).

exclusive to poetry. Advertisements, nursery rhymes, jokes, riddles, political slogans, hymns and songs may also use such linguistic devices. But it is probably true to say that poetry employs a higher concentration of such devices or effects than other forms of discourse.”

A sua musicalidade, que brota da sua riqueza em termos de recursos fónicos, rítmicos, entoação, vocalização, cadência, etc., constitui também um rasgo paradigmático e contribui, a par com a sua universalidade, para o seu carácter memorável, perpetuando um rico património, oral e escrito. Com efeito, esta musicalidade faz com que ecoe e não se dilua no tempo, resistindo à passagem dos dias, anos e até séculos.

Quantos de nós não nos lembramos, por exemplo, das rimas infantis que povoaram e acompanharam o nosso crescimento e que, sem recurso a mnemónicas, reproduzimos décadas mais tarde? Não resisto a ecoar algumas dessas rimas que, volvidos tantos anos, resgatando a minha infância, repito sem vacilar...

*Sarapico, pico, pico
Quem te deu tamanho bico?
Foi a velha Chocalheira
Come ovos e manteiga.
Os cavalos a correr,
As meninas a aprender.
Qual será a mais bonita
Que se irá esconder?*

*A criada lá de cima
É feita de papelão,
Quando vai fazer a cama
Diz assim para o patrão:
- sete e sete são catorze,
com mais sete são vinte e um,
tenho sete namorados
e não gosto de nenhum.*

*Era uma vez
um gato maltês.
Tocava piano
Falava francês.
Queres que te conte
outra vez?*

Nesta linha de pensamento, importa considerar o que expressam Maley e Moulding a este propósito, em *Poem into Poem* (1995: 134-135):

“Few things are as memorable as poetry, and few memories live so long. We can often recall fragments of verse or song long after we become communicatively incompetent in a language: *il pleut sur la ville, comme il pleut dans mon coeur*. *Das Kind war tot. To be or not to be*. And few things can give a better instinctive sense of the rhythms and melodies of a language. But poetry can also enhance a learner’s feel for the language by giving a sense of the weight and quality of words....”

Observe-se, igualmente, o carácter orgânico e dialéctico que preside ao fenómeno poético, constatando-se que todos os recursos que mobiliza, sejam eles de cariz fónico, fonético, retórico, formal, temático, simbólico/imagístico e até as suas realizações icónicas e tipográficas, concorrem para e potenciam o significado do texto e construção de sentido(s).

Acquaroni (2006:54-57) destaca seis aspectos como sendo intrínsecos ao texto poético, a saber: brevidade, universalidade, ambiguidade, unidade, sonoridade e compacidade.

No que concerne ao primeiro aspecto, a autora salienta que a brevidade que normalmente caracteriza o texto poético, os converte num material didáctico propício à exploração em aula numa só sessão, o que faz com que possa ser objecto de atenção recorrente em diferentes níveis de leitura, abordagem ou aproximação e propiciar o desenvolvimento integrado de destrezas, sem que a sequência didáctica se converta numa experiência penosa e interminável.

Relativamente ao segundo aspecto, Acquaroni ressalta que a universalidade da poesia radica, por um lado, no facto dos temas que abarca serem extensíveis a todas as culturas e perdurarem no tempo; por outro, na capacidade de suscitar leituras plurais, exprimindo algo diferente a cada leitor ou espectador que se aproxime dela.

Neste contexto, salienta a proximidade desta ideia de universalidade com o conceito de interculturalidade, na medida em que se tenta fomentar o diálogo entre culturas “...sin pretender fundir identidades, sino enriquecerlas de forma creativa y solidaria” (2006:54).

No tocante ao terceiro aspecto – ambiguidade – a autora assinala que, longe de constituir sempre um defeito, pode revelar-se uma virtude, afirmando-se como experiência libertadora, na medida em que:

“... libera al sujeto de las restricciones que le impone el pensamiento lógico, y se ve estimulado a examinar la flexibilidad y la potencialidad del lenguaje desde su propia mirada individual. (...)De esta manera, cada uno de nosotros percibe o concibe el poema desde sus propias resonancias, confrontándolas con su experiencia acumulada; siente así la necesidad de comunicar y compartir las sensaciones recién experimentadas tras su lectura o escritura, al tiempo que descubre las que han experimentado los demás” (2006:55).

Quanto ao quarto aspecto – unidade – a autora destaca o carácter orgânico do poema e advoga que, frente à unidimensionalidade da sequência discursiva própria do texto em prosa, que impõe um único processamento sucessivo, os versos do poema em formação vertical opõem-se a essa linearidade com a sua disposição espacial bidimensional.

No que se refere à sonoridade, Acquaroni confere relevo ao facto da componente rítmica e musical de um poema (ritmo, rima, padrões eufónicos, etc.) não constituir um artifício formal supérfluo e prescindível, mas algo que faz parte integrante do seu conteúdo.

Finalmente, no que respeita ao último aspecto – compacidade – enfatiza-se o facto de o poema não exigir contextos externos, fora dos criados na sua própria estrutura, proporcionando, assim, um contexto completo, revelando-se um mundo autónomo.

De seguida, equacionar-se-á de que forma se poderão mobilizar os rasgos característicos do texto poético, rentabilizando as suas potencialidades pedagógicas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.5 Potencialidades pedagógicas do texto poético no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Tecida a reflexão em torno dos rasgos característicos do texto poético, afigura-se pertinente equacionar de que forma estes se poderão mobilizar no âmbito da acção didáctica, rentabilizando as suas potencialidades pedagógicas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nos vários estudos e trabalhos realizados sobre o assunto que agora nos ocupa, é comum dedicar-se um espaço cujo eixo aglutinador se centra, sobretudo, na questão: "Porquê utilizar o texto poético nas aulas de língua estrangeira?"

Pois bem, face a tudo o que foi exposto ao longo do presente relatório e, em jeito de provocação, formulo a interrogação na negativa, questionando: "Por que não utilizar o texto poético na aula de língua estrangeira?"

Apesar de, como se depreenderá facilmente, a formulação desta pergunta não passar de um mero exercício retórico, porquanto todas as reflexões anteriores já seriam causa bastante para justificar cabalmente o seu emprego, parece-me que merece particular interesse aludir às múltiplas valências que, em termos de aplicação didáctica na aula de língua estrangeira, o texto poético é susceptível de activar.

Neste âmbito, impõe-se reconhecer que, como defendem vários autores, tais como Ferrer (2009) ou Acquaroni (2006), a leitura do texto poético assume-se como um acto de comunicação, com todos os elementos que lhe subjazem – emissor, mensagem, receptor, canal, código e contexto e, como tal, representa um recurso particularmente válido no âmbito de uma abordagem comunicativa.

A economia/condensação a que aludi anteriormente como laivo específico deste tipo de discurso explica o facto de muitos advogarem o seu potencial como inestimável fonte de *input*, linguístico, sociocultural e de índole variada, potenciador de um *output* significativo, a vários níveis.

Assim, tal como consta das linhas orientadoras de intervenção definidas no âmbito do ponto 1.4 do capítulo anterior, permite activar distintas competências gerais e comunicativa, mobilizando, consoante as estratégias adoptadas, as diferentes actividades linguísticas de recepção, produção, interacção e mediação, oral/escrita, numa perspectiva integradora e inclusiva.

No que concerne a actividades de recepção, com particular ênfase para a leitura, sublinho que a exploração do texto poético no âmbito da didáctica de línguas estrangeiras pode fomentar o eclectismo no que se refere aos hábitos de leitura dos aprendentes, propiciando o desenvolvimento, entre outras, das suas competências de compreensão/interpretação.

Em consonância com os estudos e questionários a que aludi anteriormente, ficou patente que os discentes, na sua esmagadora maioria, privilegiam a leitura de textos em prosa, não manifestando apetência pelo texto poético. De acordo com os mesmos estudos, concluiu-se que os próprios professores, na sua prática docente, recorrem, sobretudo, ao texto narrativo como suporte da sua prática lectiva, raramente procedendo à exploração de textos pertencentes a outros géneros.

Ora, numerosos estudos defendem precisamente que no eclectismo repousa a melhor opção e essa é apontada como uma via profícua conducente à melhoria da literacia na leitura. A este propósito, importa fundamentar a minha reflexão, apoiando-me em três documentos cuja pertinência e actualidade me parecem merecedores de especial atenção: são eles o *Relatório do Estudo Pisa 2009* (OCDE) e o *Pisa 2009 Results: Executive Summary*, de Dezembro de 2010 e o *Relatório 2010 dos Exames Nacionais*, de Junho de 2011.

De acordo com os resultados do Estudo PISA 2009 (OCDE), divulgados em 7 de Dezembro passado, e reportando-nos especificamente ao domínio da literacia na leitura - definida como *a capacidade do indivíduo para compreender, usar, reflectir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade* (OCDE, 2010) constatou-se

que, pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingiram pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE.

Recorde-se que este estudo se organiza em ciclos de análise trienais e que, nos três ciclos anteriores, 2000, 2003 e 2006, os alunos portugueses tiveram desempenhos significativamente inferiores à média.

Não obstante a melhoria significativa no ranking de países da OCDE, verifica-se que há ainda muito trabalho a desenvolver no contexto da literacia da leitura, uma vez que, em 33 países, Portugal ocupa o 21º lugar. Em conformidade com o *Pisa 2009 Results: Executive Summary*:

“There has been considerable debate as to what type of reading may be most effective in fostering reading skills and improving reading performance. The results from PISA suggest that (...) it is students who read a wide variety of material who perform particularly well in reading” (2010:12).

Prosseguindo no mesmo estudo, afirma-se que:

“Across OECD countries, the difference in reading performance between those students who know the most about which strategies are best for summarising information and those who know the least is 107 score points. And students who say that they begin the learning process by figuring out what they need to learn, then ensure that they understand what they read, figure out which concepts they have not fully grasped, try to remember the most important points in a text and look for additional clarifying information when they do not understand something they have read, tend to perform better on the PISA reading scale than those who do not” (2010: 12- 13).

Além deste estudo da OCDE, de âmbito internacional, outros documentos relativos especificamente à realidade nacional, para além dos Programas das disciplinas aos quais já fiz referência, reiteram a diversidade de leituras como caminho fecundo. Neste contexto, saliento o *Relatório 2010 dos Exames Nacionais*, de Junho de 2011, do qual destaco a análise respeitante especificamente às disciplinas de Espanhol e de Inglês. Assim, da análise dos resultados da Prova Escrita de Espanhol – código 547 – (Diniz de Sousa *e col.* 2011: 15-16) concluiu-se que:

“...os alunos revelam alguma dificuldade na operacionalização das várias destrezas, em particular da compreensão escrita e da expressão escrita. Esta última competência carece de uma maior atenção e prática efectiva em contexto de sala de aula, uma vez que, além das dificuldades decorrentes da familiaridade entre a língua materna e a língua estrangeira, revela ainda as fragilidades de expressão na própria língua materna.”

Face às dificuldades detectadas, sugere-se como “propostas de intervenção didáctica que se privilegiem a utilização de documentos autênticos e diversificados” (2011:16).

Relativamente à Prova de Inglês – código 550 – assinalou-se que:

“ (...) continua a verificar-se a dificuldade no reconhecimento e na utilização de vocabulário, em particular quando este reconhecimento aparece associado à competência discursiva, ou seja, à capacidade para compreender/interpretar um texto e, posteriormente, explicá-lo ou reproduzi-lo. Também a compreensão de informação específica do texto, nomeadamente de expressões dependentes do contexto ou de carácter idiomático, revela alguma fragilidade, a qual parece ser de carácter transversal.

Sugere-se a exploração de tipos de texto variados, com o objectivo geral de melhorar as competências discursiva e lexical dos alunos. As actividades utilizadas (quer de compreensão/interpretação, quer de produção, devem, também elas, ser variadas e permitir o enriquecimento dos recursos linguísticos dos alunos (...))” (2011: 18-19).

Como se depreende pelas ilações apresentadas, as principais lacunas/dificuldades evidenciadas pelos alunos radicam nas actividades de compreensão/interpretação e produção escrita, delineando-se como estratégias prioritárias a exploração de um repertório textual diversificado e de actividades, de recepção e de produção, também ecléticas.

Defendo, pois, que a exploração do texto poético pode contribuir para uma abordagem textual mais variada e policromática, conforme se preconiza, e correlativamente estimular o desenvolvimento de múltiplas estratégias, de modelos interactivos que integrem distintos modelos de compreensão.

Com efeito, a leitura é um processo interactivo, como afirma Aguiar e Silva, (1993: 663):

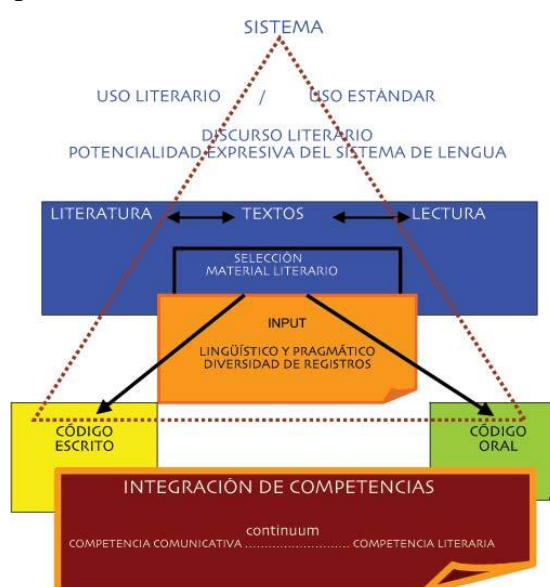
“Os significados plurais do texto são constituídos no âmbito de uma cooperação interpretativa que envolve o contexto, com as suas peculiares condições de legibilidade com o seu protocolo de leitura implícita, explícita, ou ironicamente formulado, e o leitor empírico, com a sua competência literária, com a sua enciclopédia, com as suas estratégias decodificadoras, com a sua liberdade semiótica.”

Como facilmente se depreende, longe de ter um carácter passivo, a leitura assume-se como um processo activo, em que é fulcral activar os conhecimentos prévios do leitor, o

schemata, linguístico, formal, de conteúdo, etc. Sanz Pastor (2000:25)¹¹ recorre à metáfora do icebergue para ilustrar este processo:

“Para aprender literatura el alumno debe aprender a leer, lo que implica descubrir qué hay debajo del nivel explícito de un texto, la masa de hielo sumergida del iceberg, los espacios de connotación que el estudiante interpreta desde sus propios conocimientos previos”.

Para lograr este propósito, é fulcral que se desenhem actividades que fomentem a ponte entre aluno-texto-contexto e que, simultaneamente, propiciem a auto-aprendizagem e autonomia. Ressalve-se que o processo de leitura assume um carácter sistémico, no qual intervêm múltiplas competências, como sustenta Mendoza Fillola¹²:



Importa também reiterar que o texto literário, e em particular o poético, oferece uma grande variedade de registos, ora mais coloquial ou mais erudito, propiciando o contacto com mostras de língua diversificadas que, quando devidamente seleccionadas, atendendo aos níveis de proficiência e características do corpo discente, constituem um suporte para a prática das várias actividades comunicativas.

Note-se que, pese embora o facto da poesia não ser sinónimo de um registo desviante e de uma linguagem metafórica carregada de conotações de difícil acessibilidade, conforme já referido, podendo ser caracterizada também, como veremos nas propostas práticas, pela simplicidade eloquente da palavra, muitas vezes a exploração de usos menos convencionais da linguagem, pode também, ela própria, potenciar a reflexão crítica sobre normas e padrões linguísticos, discursivos, semânticos, fomentando, por esta via, a

¹¹ Citada por Nuñez (2006:418).

¹² Quadro de Mendoza Fillola, A. (2004), retirado do artigo publicado na revista electrónica REDELE 1, intitulado: “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE:funciones y proyección comunicativa”.

consciencialização relativa a múltiplas formas de veicular sentido, de acordo com distintos propósitos comunicativos.

Deste modo, estaremos a converter o que muitos considerarão um problema ou dificuldade em oportunidade e este é também um papel que, como professores e educadores, cada vez mais somos chamados a desempenhar.

Este olhar renovado e fresco que se consubstancia nos usos poéticos e criativos da linguagem, não é desprovido de um carácter pragmático e pedagógico e, neste contexto, não podemos, pois, discordar de Lazar, quando afirma: “When using poetry in the classroom, we could therefore exploit the more deviant or unusual use of language we find in it as a basis for expanding the student’s language awareness and interpretative abilities” (2002:100). Acresce ainda que, como sustenta o mesmo autor:

“Provided the teacher is clear about what constitutes the more poetic uses of language, then activities of the type mentioned may serve as a useful way of reinforcing the students’s knowledge of the norms of language use, and the manner in which they can be adapted to achieve different communicative purposes” (Lazar, 2002:100).

É sintomático aludir também ao facto de, fruto da globalização e dos avanços tecnológicos, ser importante considerar a leitura digital ou electrónica, competência que o Projecto Pisa avaliou, pela primeira vez, em 2009.

Ressalve-se que o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) está consagrado como uma das competências transversais a desenvolver, pelo que as propostas práticas que se apresentarão mais adiante terão em linha de conta o hipertexto e a capacidade para se organizar e processar criticamente a informação, o que, muitas vezes, coloca grandes dificuldades aos alunos.

“Los alumnos emprenden una búsqueda que supone navegar por los océanos de la información, naufragar y quedarse aislados en islas solitarias que dan por seguras porque no tienen criterios para validar los contenidos que encuentran” (Benito Morales, 2006:56-58)¹³.

No âmbito das potencialidades didácticas do texto literário, onde se inscreve o poético, cabe-me também ressaltar o seu valor como documento autêntico que oferece um contexto real e não artificialmente produzido, como defende Brumfit:

¹³ In *Cuadernos del Profesor*, 4 (2008:5).

“First a literary text is authentic text, real language in context, to which we can respond directly. It offers a context in which exploration and discussion of content (which if appropriately selected can be an important motivation for study) leads on naturally to examination of language. (...) Literary texts provide examples of language resources being used to the full, and the reader is placed in an active interactional role in working with and making sense of this language”(Brumfit & Carter, 1987: 15).

Na qualidade de documento autêntico, o seu valor decorre, não só de se constituir como mostra de língua, de vocabulário e de outros aspectos linguísticos, mas também, como advogam vários autores, como expressão de cultura e de aspectos socioculturais.

Assim, nesta perspectiva, enquanto expressão cultural, será uma janela para o mundo, interior ou exterior, susceptível de promover o desenvolvimento de competências interculturais. Saliente-se, neste âmbito, que tal configurará como que um convite para uma ponte entre o eu e os outros, reconhecendo-se as semelhanças que nos aproximam, bem como as diferenças que não têm necessariamente de nos afastar. E é neste constante fluir entre o mundo do aluno e o mundo que o poema pode evocar que reside uma via de enriquecimento pessoal e social.

São, pois, múltiplas as perspectivas de análise e de aproximação ao fenómeno literário. Carter e Long ¹⁴(1991) descrevem três modelos associados com o ensino da literatura: o modelo cultural, o modelo da linguagem e o modelo do crescimento pessoal.

Laconicamente considerado, o primeiro modelo parte da premissa da literatura como expressão/veículo cultural (embora aqui se possam colocar várias questões, relativamente à própria concepção de cultura; ao seu carácter individual/colectivo, etc.); por sua vez, o modelo da linguagem preconiza que a exposição à literatura pode ampliar o vocabulário e entendimento de estruturas linguísticas e dos aspectos mais criativos da linguagem. Finalmente, consideremos o modelo do crescimento pessoal, segundo o qual o aluno é encorajado a expressar opiniões e relacionar qualquer resposta intelectual ou emocional à sua própria experiência, interagindo, como leitor, com o texto.

Os três modelos reflectem perspectivas múltiplas de aproximação e exploração do texto literário.

¹⁴ Citados por Rush, Philip em “Behind the Lines: Using poetry in the Language Classroom (73-76), disponível em [http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(30\)/05.pdf](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(30)/05.pdf).

Importa também destacar que a universalidade e actualidade dos temas que coexistem no texto poético, quando bem seleccionados, são susceptíveis de propiciar a reflexão crítica relativamente a aspectos socioculturais relevantes no âmbito do universo de interesses do aluno, involucrando-o no questionamento da realidade e despoletando a (re)construção da sua própria identidade sociocultural.

Alguns autores, como Ana Barro, Shirley Jordan ou Celia Roberts (1998:76) referem-se mesmo ao aluno como etnógrafo.

“The notion of the language learner as ethnographer revisits communicative competence, and its roots in the ethnography of communication, in order to provide a framework and set of activities for cultural and intercultural learning within foreign language pedagogy. It uses the idea of learners undertaking an ethnographic project as a means of linking language development and cultural learning.”

Byram e Fleming (1998:6) sustentam também que:

“The language learning should lead to insight and increased understanding of the society and culture of speakers of other languages, but also of learner’s own society and culture and the relationship between the two, a cognitive learning process.”

Os referidos autores acrescentam ainda que:

“It is, however, possible that a perspective on one’s own society and culture from the vantage point of another leads to a critical reassessment of what has hitherto been invisible because all-too-familiar. (...) This meeting with otherness which challenges and denaturalizes the learners’ own culture might be called “tertiary socialization” (Byram 1989a; Doyé 1992). It involves an implicit, and sometimes explicit, questioning of learners’ assumptions and values; and explicit questioning can lead to a critical stance, to critical cultural awareness.”

Neste processo, como afirma Aurelio González (2009:12) a literatura pode desempenhar um papel de relevo, na medida em que reflecte uma visão do mundo e uma forma de expressar e construir a realidade.

O mesmo advoga Mendoza Fillola (1993:31-37):

“Leer literatura es una forma innegable de aproximarse a la cultura de un pueblo, o, cuando menos, a una de sus manifestaciones culturales. Evidentemente, la literatura contemporánea, no sólo nos aproxima a las formas de creación artística, sino que también da ocasión de conocer tendencias ideológicas, tradiciones, costumbres, convencionalismos sociales, actitudes, formas de vida, etc.”

O mesmo autor acrescenta, por isso, que a produção literária deveria estar presente desde a fase inicial de aprendizagem através de uma metodologia activa e participativa.

No que concerne concretamente ao texto poético, como defendem Collie e Slater (1987:226), propicia a exploração de temas de interesse universal e cristaliza sentimentos e experiências de vida , fomentando a fruição do poder da linguagem “outside the strait-jacket of more standard written sentence structure and lexis.”

Cabe-me também mencionar que a plurissignificação e a opacidade criativa que caracteriza a linguagem poética pode, se delas se retirar a máxima rentabilidade didáctica, gerar a negociação de sentidos, motivada pela necessidade de ir mais além da dimensão estática e fixa da palavra e da relação única e íntima que cada um estabelece com o texto poético, a partir dos seus próprios referentes e conhecimentos prévios.

Em suma, explorando-se as virtualidades específicas do texto poético, poderemos promover uma aprendizagem por descoberta, centrada no aluno, e fomentar a sua criatividade, espírito crítico, autonomia e o gosto pela (re)leitura, dentro e fora da sala de aula, estabelecendo articulações interdisciplinares, parcerias e mobilizando os recursos e estruturas da própria escola e do meio envolvente, abrangendo toda a comunidade educativa.

Capítulo III – Ciclos de Intervenção

3.1 Primeiro ciclo

3.1.1 Inglês

3.1.1.1 Turma de sétimo ano

A primeira aula de sétimo ano, de acordo com uma das subtemáticas da unidade didáctica, girou em torno das profissões e aspirações futuras.

A partir de *flashcards* de pessoas /programas conhecidos da realidade dos alunos, afectos a diferentes áreas, solicitou-se aos discentes que encontrassem um denominador comum, no sentido de identificar o tema aglutinador da aula e que estaria subjacente a um poema que iriam ler. O facto de se tratar de pessoas conhecidas da realidade dos alunos fez com que eles não tivessem dificuldades em cumprir esta tarefa, assinalando que se tratava de pessoas desconhecidas que se tornaram famosas, no campo da música, cinema, etc.

De seguida, pediu-se-lhes que estabelecessem a relação entre essas imagens e um poema que iriam ouvir, preconizando uma transição e um objectivo para a audição (ver Anexo 3, pp. 106-108). Posteriormente, os alunos voltaram a ouvir o poema de Tony Mitton, “I Wanna Be a Star”, constante do Projecto Britlit¹⁵, com o intuito de seleccionarem informação mais específica, activando distintas microdestrezas.

Mencione-se que o facto de se terem activado os conhecimentos prévios dos discentes, facilitou e potenciou a interpretação do texto poético e o diálogo entre o aluno/leitor e o poema. Como referem Elizabeth Grugeon e Peter Walden:

“The extent to which their own experience *chimes in with* the experience presented by the writer will be a powerful influence on both the interpretational and the evaluative responses of the group. (...) If readers are able to draw upon their own past knowledge and past memories so that a *two-way process* is made possible, of comparing or aligning their own feelings and ideas with those of the writer, the degree to which they can share their perceptions not just with the poet or novelist but with each other is bound to be increased” (1983:147).

É interessante notar que a exploração deste poema se revelou muitíssimo interessante por diferentes motivos: por um lado, propiciou uma exploração da sua componente rítmica, tendo os alunos, em bloco, inclusive os que manifestavam dificuldades no âmbito da

¹⁵ Disponível em http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/star_poem.pdf.

disciplina, participado activamente, tentando reproduzir essa componente rítmica através do som do estalar dos dedos e de sons com as mãos e os pés, explorando os padrões eufónicos do poema. Solicitou-se, ainda, que tentassem exprimir, através de mímica, o conteúdo de versos do poema, sendo esta também uma forma de compreensão que cativou/motivou os discentes, respondendo a diferentes estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas.

Além disso, favoreceu a reflexão em torno de aspectos socioculturais relevantes e muito actuais, ao proporcionar a discussão relativamente à busca da fama fácil, do mediatismo e imediatismo “I wanna drive around/ in a big red car / I wanna be the scene/I wanna be on screen/I wanna make the cover of a magazine” e também da distância entre o sonho e a realidade “I wanna be a star/But I’ve only got a job/in a burger bar...../ so far....I wanna....” Esta questão foi enfocada, quer do ponto de vista da realidade da cultura materna, quer do ponto de vista da cultura da língua meta.

Favoreceu, ainda, a consciencialização de determinados aspectos linguísticos, como “I wanna....”, entre outros.

Obviamente que, ao longo desta exploração, e no contexto da unidade didáctica em referência, se integrou o tratamento da própria visão dos alunos relativamente às expectativas futuras, nomeadamente na ocupação/profissão que gostariam de ter mais tarde.

Alguns alunos, tal como o sujeito poético (uma jovem), manifestaram o seu interesse numa vida artística, na música, cinema, televisão, moda, etc., tendo-lhes sido solicitado que apontassem os passos que teriam de dar no sentido de conseguir uma oportunidade nesse meio, ao que os alunos responderam candidaturas e inscrição em castings.

A partir desta resposta, estabeleceu-se a transição para a actividade seguinte que consistia num diálogo entre a jovem do poema, que aspirava ao estrelato, e uma amiga. Através deste diálogo, os alunos deveriam identificar se esta jovem partilhava da opinião deles e se tinha seguido os passos sugeridos ou não. Dito diálogo realizou-se via telemóvel e estava escrito em linguagem abreviada, própria do SMS, pelo que os discentes deveriam descodificar a mensagem, convertendo-a em linguagem corrente.

Este exercício foi divertido para os alunos e, de uma forma lúdica, propiciou a sensibilização para diferentes tipos de discurso e também para o contexto em que a linguagem SMS pode ou não ser aceitável.

Descodificada a mensagem e tendo-se constatado que a jovem iria participar num casting, os alunos tiveram, na actividade seguinte, que imaginar o que aconteceu no decorrer do mesmo, preparando um diálogo entre as duas amigas, similar ao que tinha sido apresentado anteriormente, mas desta feita a contar o sucedido no casting já realizado.

Em suma, a exploração deste poema constituiu uma via fecunda e interessante, não só para o desenvolvimento das várias actividades comunicativas, de recepção e produção, mas também para a reflexão em torno de aspectos socioculturais relevantes para o mundo do aluno e o seu universo de interesses.

3.1.1.2 Turma de décimo primeiro ano

A primeira aula do primeiro ciclo de 11º ano enquadrou-se na unidade didáctica “The world around us”, na qual estava prevista a abordagem de temas ligados a ameaças ao ambiente (desastres ecológicos, gestão de recursos naturais, etc.).

Como estratégia de motivação inicial da aula, servi-me de títulos de artigos de jornais, documentos autênticos e actuais, relativos a fenómenos atmosféricos e problemas/catástrofes ambientais, propiciando o input necessário para que os alunos induzissem o âmbito temático da aula. Simultaneamente, esta actividade permitiu a exploração de vocabulário e conteúdos socioculturais significativos para as actividades subsequentes.

Face à ocorrência de alterações/fenómenos atmosféricos e catástrofes ambientais cada vez mais frequentes, perguntou-se aos alunos se consideravam que o tempo atmosférico estava mudado como consequência do comportamento humano e da poluição, tendo estes, unanimemente, respondido afirmativamente.

De seguida, apresentou-se o poema de Levi Tafari, intitulado “Weather Rapport”¹⁶, com o objectivo de que verificassem se o sujeito poético partilhava ou discordava desta perspectiva (ver Anexo 4, pp.109-111). Na sequência da exploração do referido poema, foram mobilizadas diversas competências e, por conseguinte, abordados múltiplos aspectos socioculturais, da realidade do aluno e da cultura meta, situando-se a reflexão nas causas/consequências deste problema, bem como no papel do Homem e de cada um de nós na resolução do mesmo.

¹⁶ Disponível em http://www.britishcouncil.org/hongkong-tafari_kit-britlit-hk-version.pdf.

Explorou-se, também, a componente fónica/rítmica, com especial destaque para o jogo com o som (weather/whether...) que assume relevância no âmbito da musicalidade e construção do sentido do poema. Saliente-se, igualmente, que a exploração da homofonia ou homonímia, entre outros, pode constituir também um recurso importante para o desenvolvimento de, entre outras, as competências ortoépicas.

Finalmente, na sequência de uma interrogação presente no poema: “What will happen from week to week?”, e aproveitando o facto de um dos conteúdos linguísticos revistos na unidade consistir no tempo verbal futuro, solicitou-se aos alunos que realizassem a previsão meteorológica para o futuro, integrando toda a informação da aula/unidade e fazendo apelo à criatividade.

É interessante notar que vários alunos elaboraram previsões muito interessantes e até com um inteligente toque de ironia e humor, associando as suas previsões aos diferentes comportamentos do Homem e da sua postura face à ecologia.

É pertinente aludir ao facto de, na exploração do poema em referência, se ter procurado antecipar as necessidades linguísticas e socioculturais necessárias à consecução das várias actividades. Como afirmam Collie e Slater:

“Providing that learners can be given help with the personal and linguistic resources they will need, they will be able to attain the fuller enjoyment of a poem that comes from a sense of sharing the poet’s created world and becoming, as reader, a new creator of meaning” (1987:226).

Face ao exposto, este texto poético constituiu um interessante meio para promover a reflexão atinente ao “mundo à nossa volta”, tema da unidade, e, simultaneamente, ao universo de cada aluno.

3.1.2 Espanhol

3.1.2.1 Turma de décimo primeiro ano

No que concerne à turma de décimo primeiro ano de Espanhol, o primeiro ciclo aplicou-se no contexto de uma aula, no âmbito de uma unidade didáctica subordinada ao tema da publicidade, direccionada para a vertente turística.

Tendo presente que o texto poético pode constituir um recurso inestimável, susceptível de ser utilizado para diferentes fins e em distintos momentos da aula, neste primeiro ciclo, considerei pertinente mobilizá-lo como veículo de motivação inicial, que despoletaria a reflexão ulterior em torno de algumas representações e imagens estereotipadas atinentes a determinadas regiões e comunidades. Esta reflexão não se esgotou nos aspectos da(s) cultura(s) da língua meta; pelo contrário, equacionou a própria sensibilidade e concepções dos discentes em torno do seu próprio mundo de origem, fomentando uma tomada de consciência das idiossincrasias regionais/nacionais dos dois mundos.

Paralelamente, instigou-se o aprendente a reequacionar as suas próprias representações pessoais, conforme se passará a explicar. Com efeito, iniciei a aula com um breve diálogo relativo às suas preferências, em termos de tempo livre, orientando-o, mormente, em torno a viagens e aos seus hábitos de leitura.

Se, conforme previsto, a primeira actividade recolhia a simpatia de todos os elementos, já a leitura não fazia parte das preferências da grande maioria dos discentes. Quase em tom (carinhosamente) provocatório, questionei-os relativamente à sua sensibilidade em torno do texto poético e a resposta, praticamente unânime mas não inaudita, não se fez esperar: ao som da palavra poesia, ergueu-se um coro de protesto contra esse *monstro feroz*, tão ou mais temível que o monstro de *Loch Ness* ou o *Adamastor*. *Entediante, difícil, inacessível* são alguns dos adjectivos susceptíveis de caracterizar o sentimento do corpo discente relativamente ao texto poético.

Neste quadro, que já havia antecipado através da caracterização e diagnóstico elaborados anteriormente, propus-lhes um desafio: ler um poema sobre um local turístico de referência, que certamente muitos gostariam de visitar e conhecer. Não obstante, teriam que ser os próprios alunos a descobrir qual o local, uma vez que o mesmo havia sido propositadamente omitido no poema. Desta forma, teriam que deduzir esse elemento em falta, a partir de informação textual e contextual.

O poema em análise referia-se a oito “pérolas”, metaforicamente associadas a cada uma das províncias de Andaluzia. O nome da comunidade, repetido ao longo do poema, consistia num enigma a decifrar, a partir da mobilização de conhecimentos prévios e de outros elementos constantes da tessitura do poema, como as metáforas: “embrujo de cal y

luna”, referido a Almería ou “en tus jardines mil ferias en abril”, remetendo para Sevilla, etc. (ver Anexo 5, pp. 112-117).

Inferindo sentido pelo contexto, os alunos identificaram o nome da comunidade, revelando, sem surpresa para mim, mas porventura surpreendentemente para os próprios, muita satisfação e interesse pela actividade.

De seguida, activando outras (micro)destrezas, foi-lhes solicitado que associassem o conteúdo linguístico a documentos icónicos, relacionando os diferentes versos/estrofes do poema, que plasmavam numerosos aspectos socioculturais de cada província, com os postais que lhes foram entregues e que reflectiam pontos turísticos característicos de cada uma delas. Neste âmbito, importa salientar o empenho e concentração evidentes dos alunos na actividade, muito realçado pela própria orientadora, e particularmente relevante se atendermos ao facto da turma, apesar de bastante simpática, ter elementos muito faladores e que reconhecidamente manifestavam dificuldades de atenção/concentração.

Os discentes estiveram, pois, muito envolvidos e aplicados na actividade, manifestando uma atitude proactiva, conforme se preconiza, uma vez que todos desejavam participar e concluir a actividade em primeiro lugar.

Finda esta actividade e de acordo com o fio condutor da aula, em que se procurou que todos os momentos estivessem coerentemente articulados, foi-lhes pedido que visionassem um anúncio publicitário relativo à mesma comunidade autónoma, com o objectivo de reconhecerem no referido anúncio características já evocadas no poema e actividades anteriores e, simultaneamente, identificassem outras a que ainda não se tivesse aludido.

O anúncio em referência, intitulado “CruzCampo” tem a particularidade de se tratar de um anúncio a uma marca de cerveja que se identifica com a própria comunidade, daí que um dos slogans seja “Hecha de Andalucía.” No mesmo remete-se para as características e traços distintivos desta comunidade, enfatizando alguns aspectos socioculturais que constituem apanágio da mesma: o verde e o branco, traços de personalidade (exagero...) flamenco, tapas, touradas e até a pronúncia típica (queda do “r”, etc.).

Cabe mencionar que, se muitos consideraram este anúncio uma homenagem a Andaluzia, outros opinaram que repousava no que consideram de visão estereotipada da comunidade, no lugar-comum. De qualquer forma, constituiu uma matéria-prima profícua para a

exploração de tópicos relativos a Andaluzia, propiciando também a extrapolação para outros contextos da cultura-alvo e da(s) própria(s) cultura(s) materna(s).

Efectivamente, a partir deste anúncio, teceu-se uma reflexão sobre tópicos associados a outras regiões de Espanha (“Madrileños chulos” ou Catalanes tacaños”) que os alunos conheciam, mas também se estabeleceu a ponte para a realidade sociocultural dos alunos, através da reflexão crítica em torno das próprias visões estereotipadas das várias regiões portuguesas, como por exemplo: a associação da gente do Norte à determinação e garra e, em especial dos *tripeiros*, ao recurso frequente à gíria e ao calão; à suposta lentidão que é apontada aos alentejanos e que já motivou profusa produção de anedotas, entre outras.

Seguidamente, de acordo com a sequência lógica que se procurou imprimir, foram analisados alguns anúncios, relacionados com o âmbito temático da aula e os discentes destacaram, fazendo apelo aos seus conhecimentos prévios, inclusive noutras disciplinas, como por exemplo Português, algumas características do discurso publicitário (função apelativa, recursos retóricos, gráficos, entre outros), fonte significativa de *input* para as actividades subsequentes. Preconizou-se uma abordagem interdisciplinar que favoreceu a activação dos esquemas mentais dos docentes e a complementaridade dos saberes.

A partir do slogan de um dos anúncios e do título do texto, solicitou-se aos discentes que antecipassem o conteúdo do mesmo, em cuja abordagem se fomentou um modelo interactivo de compreensão, não só descendente, como ascendente.

O texto atendia ao mundo dos alunos (tratava-se de uma jovem Portuguesa da mesma faixa etária...) e estabelecia a articulação com os momentos anteriores da aula, providenciando, do mesmo modo, um contexto significativo para as actividades seguintes. Assim, a partir de uma análise contextualizada, os alunos trabalharam, de forma indutiva, a morfologia e usos do Imperativo, em exercícios dos mais controlados até mais livres, com fins verdadeiramente comunicativos. Com efeito, não se quis promover uma abordagem da gramática erroneamente compartimentalizada, não a perspectivando, assim, de forma estática, como refere Batstone:

“... present a static view of grammar: an object of study in isolation from the movement and change which is typical of grammar in language use. (...)This is like showing them a package of target grammar to which is attached the label *Communicative: look, but do not open!*” (BATSTONE, Rob 1994: 66).

A actividade final consistiu na realização de um anúncio publicitário, respeitando a sua estrutura específica, com o objectivo de fazer a promoção turística de uma cidade, a partir de postais de diferentes regiões portuguesas, fornecidos pela professora.

Nesta tarefa, como facilmente se depreende, os alunos teriam que integrar os diferentes conhecimentos activados ao longo da aula (técnicas publicitárias, imperativo, etc., tentando não se enredar em visões estereotipadas na elaboração do seu próprio anúncio.

É interessante notar que muitos alunos recorreram à linguagem metafórica presente, quer no poema, quer nos anúncios, para enriquecer o seu trabalho.

No final, elegeu-se o anúncio vencedor, o que pressupôs, não só a negociação, mas a própria justificação da melhor proposta, promovendo também a consciencialização dos processos utilizados. Com vista a reforçar positivamente o esforço, empenho e trabalho efectuado, foi elaborado um Diploma para o efeito.

É sintomático realçar que, nesta aula, o texto poético, introduzido essencialmente como motivação, serviu um duplo propósito: por um lado, contribuir para desmistificar a própria ideia dos discentes relativamente a esta tipologia textual, preconizando uma aproximação susceptível de motivar e envolver os alunos (o que, por si próprio, já pressupõe a (re)construção dessa representação negativa); por outro lado, propiciou também a reflexão atinente a visões estereotipadas, quer da cultura-alvo, quer da própria cultura do aluno, procurando que o discente se interrogasse e ultrapassasse (eventuais) visões distorcidas ou redutoras dessa (s) realidade (s).

Este processo, necessariamente compósito e paulatino, é susceptível de contribuir para a (des) construção da identidade sociocultural do aprendente, na medida em que favorece a relativização de conceitos, frequentemente pré-concebidos, e estimula a postura crítica dos aprendentes relativamente à realidade circundante e à representação que fazem de si próprios e da relação do “eu” com os outros.

Nesta aula em particular, creio que o eclectismo das propostas metodológicas (note-se a articulação do texto literário com o discurso publicitário; o recurso a *input* visual e às novas tecnologias, apelando aos diferentes sentidos dos alunos,...) foi susceptível de atender à heterogeneidade dos discentes e de, por essa via, considerar as inteligências múltiplas, não descurando, como se defendeu, as pontes com outras áreas do saber.

Posteriormente, enquadrar-se-á a utilização do texto poético em contextos diferentes/diversificados.

3.1.2.2 Turma de oitavo ano

A primeira aula do 1º ciclo de Espanhol enquadrou-se no âmbito da unidade didáctica "Así te relacionas", cujo eixo aglutinador consistia nas relações pessoais.

Ao iniciar a aula, propôs-se aos alunos a audição de uma canção denominada "Atrapados en la Red", do grupo *Tam Tam Go*, matéria-prima fecunda para trabalhar as relações de amizade e amores cibernéticos, bem como aspectos de pronúncia e entoação.

A partir do título da canção ("Atrapados en la Red"), os alunos inferiram o conteúdo da aula, conotando a rede com a Internet e novas tecnologias.

De seguida, ouviram a canção para confirmar/refutar as suas previsões/expectativas. Posteriormente, foram convidados a ler um poema de Mario Benedetti, "Windows 98", tendo-lhes sido pedido que indicassem se, tendo por base dita leitura, o sujeito poético era apologista das novas tecnologias no âmbito das suas relações pessoais/sentimentais ou se, por outro lado, manifestava uma opinião desfavorável a este respeito (ver Anexo 6, pp. 118-120).

Na sequência desta actividade, voltaram a ler o texto para explorar outras possibilidades de leitura mais específicas, trabalhando distintas microdestrezas. Aproveitou-se, ainda, para rever a morfologia e usos contextualizados do Imperfeito do Indicativo e do Presente, contrapondo-se os hábitos de antigamente e os actuais, no que às relações pessoais e humanas diz respeito.

Ora, como sabemos, o tema da informática e das relações cibernéticas suscita pontos de vista díspares, que em todo o caso urge respeitar, e apresentaram-se aos alunos as diferentes opiniões de alguns cibernautas relativamente a este assunto.¹⁷ Finalmente, pediu-se aos discentes que elessem um desses comentários e que redigissem uma resposta, expressando uma posição inversa, mesmo que esta não correspondesse à sua real posição.

¹⁷ Adaptado de *Así se habla. Material didáctico de ELE para mejorar la pronunciación* (76-78). Ministerio de Educación. Disponível em <http://www.educacion.gob.es/exterior/hu/es/File/Asi-se-habla.pdf>.

É importante promover este contacto com opiniões múltiplas e o respeito por concepções alheias, mesmo quando estas não coincidem com as nossas. Este é, de resto, um princípio básico em que assenta qualquer sociedade democrática e que assume um papel fulcral na construção da consciência identitária.

3.1.3 Conclusões do primeiro ciclo

Na sequência da reflexão e análise decorrente da observação directa nas aulas e das fichas de auto-avaliação dos alunos, concluiu-se que as estratégias delineadas se afiguravam pertinentes, na medida em que, contrariando o elevado índice de resistência dos alunos relativamente ao texto poético inicialmente diagnosticado, se estava a conseguir implicá-los e motivá-los e, simultaneamente, promover uma postura reflexiva e crítica, em torno de assuntos relevantes para a edificação da consciência identitária do aprendente.

Destaque-se que uma das ilações que se retirou deste primeiro ciclo e que já se havia equacionado, radicou na necessidade de antecipar o vocabulário, sendo este uma das principais dificuldades apontadas pelos alunos, não só em relação ao texto poético, mas também relativamente a outras tipologias textuais. Urgia, não obstante, apoiar estas conclusões preliminares em alicerces mais sólidos, prosseguindo esta exploração, ampliando o âmbito temático, discursivo e continuando a diversificar as estratégias implementadas, no contexto do segundo ciclo de intervenção.

3.2 Segundo ciclo

3.2.1 Inglês

3.2.1.1 Turma de sétimo ano

A aula de Inglês de 7º ano realizou-se no âmbito da unidade didáctica relativa à escola, na qual estava prevista, na planificação da disciplina, a abordagem de um aspecto sociocultural de relevo no âmbito escolar, relativo à problemática do bullying – violência entre pares.

Nesta aula, os alunos começaram por visionar uma campanha realizada no Reino Unido, intitulada “Beat Bullying”. Nesta campanha, participaram celebridades de distintas áreas e cada uma delas recitava versos do poema “I Am”, escrito por crianças sobre o assunto em epígrafe, pelo que a totalidade do poema resultava da junção dos diferentes versos proferidos por cada um deles (ver Anexo 7, p. 121).

Ressalve-se que, nesta fase, os alunos não sabiam que se tratava de um poema, uma vez que, como referido, cada celebridade recitava dois versos do texto. De seguida, e após terem identificado o tema aglutinador da aula, solicitou-se-lhes que referissem os sentimentos que lhes suscitava este fenómeno, reflectindo em torno do campo lexical “bullying”, tendo os alunos mencionado *tristeza, cobardia, violência*, etc.

Posteriormente, referiu-se que os discentes iriam ler um poema e pediu-se-lhes que, a partir da leitura do mesmo, concluíssem se alguns desses sentimentos e representações se reflectiam no poema e de que forma.

Quando lhes foi entregue o texto, foi interessante notar a reacção dos discentes ao se aperceberem de que o poema estava intimamente relacionado com a campanha que tinham visionado previamente, na medida em que o poema aí estava reflectido.

Posteriormente, explorou-se o texto, incidindo sobre múltiplas competências, integrando sempre o mundo dos alunos, os seus conhecimentos prévios e a sua mundividência. Refira-se que este é um tema muito pertinente no âmbito escolar e bastante motivador para os aprendentes, na medida em que se conecta com uma realidade que não lhes é indiferente. Aproveitou-se também o texto para relembrar, contextualizadamente, alguns aspectos linguísticos com pertinência no âmbito da significação do poema, como o verbo “to be” no presente /passado, realizando-se também a revisão do pronome relativo, etc.

Como actividade subsequente, a partir de todo o trabalho realizado ao longo da aula e da unidade, e partindo do modelo proporcionado pelo poema: “I am the person...”, os discentes elaboraram o seu próprio poema, plasmando as suas próprias representações deste fenómeno.

Esta actividade propiciou também uma abordagem interdisciplinar, uma vez que nas aulas de Formação Cívica a temática do bullying também foi objecto de reflexão.

3.2.1.2 Turma de décimo primeiro ano

Cabe destacar que a unidade didáctica em que decorreu este segundo ciclo de Inglês, reportava-se a “One world, many voices”, e, particularmente, à sociedade multicultural, discriminação e intolerância, entre outros aspectos.

Na aula em apreciação, para activar os esquemas mentais dos alunos e, por conseguinte, mobilizar os seus conhecimentos prévios, recorri a uma poesia visual de Alberto Pimenta¹⁸, “Black & White” e solicitei aos alunos que identificassem a intenção comunicativa subjacente à mesma, considerando os aspectos gráficos, a forma, a disposição das letras, aspectos cromáticos, etc.

De seguida, os discentes relacionaram esta poesia visual com a seguinte citação de Maya Angelou: “We all should know that diversity makes for a rich tapestry, and we must understand that all the threads of the tapestry are equal in value no matter what their color.”¹⁹

É pertinente ressaltar que Maya Angelou já era conhecida dos alunos, dado que já tinham explorado uma *short story* da mesma autora, nomeadamente “Names”.

Assim, já se havia procedido à contextualização histórica e literária atinente a esta autora, este ano galardoada pelo Presidente Obama com a “Medal of Freedom”.

Na sequência desta actividade, mencionou-se que iriam ler um poema da mesma autora intitulado “Human Family” e foi solicitado que, a partir do título, especulassem sobre o seu conteúdo (ver Anexo 8, pp. 122-123).

Posteriormente, releram o poema para seleccionar informação mais específica, procedendo-se, de forma integrada, também à exploração dos recursos fónicos e rítmicos.

Como actividade final, na sequência da análise do poema, os alunos comentaram os versos “We are more alike, my friends, than we are unlike”, identificando os aspectos que nos aproximam e nos diferenciam (propositadamente não utilizei o termo “afastam”) de outros povos, em particular dos países de expressão inglesa. Na realização desta actividade, facultou-se o acesso às novas tecnologias, através da procura de informações na base de dados que os alunos consideraram pertinentes para a realização do seu trabalho, fomentando também o desenvolvimento das capacidades heurísticas.

3.2.2 Espanhol

3.2.2.1 Turma de décimo primeiro ano

¹⁸ In “Jogo de Pedras”. (1980:53), citado por Alves, M. Carma & Costa, M. Teresa. (1991:80). *Perspectives*. Lisboa: Vulgus Editora.

¹⁹ Disponível em: http://famouspoetsandpoems.com/poets/maya_angelou/quotes.

No tocante ao segundo ciclo de Espanhol, é relevante mencionar que este decorreu no âmbito da unidade didáctica “A vida familiar: normas de convivência”, planificando-se duas aulas de 90 minutos. Ressalve-se que, por motivos de calendarização e de organização interna, apenas a primeira aula foi efectivamente leccionada por mim. No entanto, a actividade planificada na segunda aula foi levada a cabo na turma de oitavo ano, também de nível A2.

Na primeira aula, recorrendo ao humor como importante elemento no contexto do processo de ensino-aprendizagem (Citando Gil Vicente, “ridendo castigat mores”), apresentaram-se aos alunos algumas vinhetas de Forges, explorando a comicidade gráfica e os recursos criativos – icónicos e verbais, no seio da unidade didáctica em epígrafe.

Algumas dessas vinhetas incluíam frases e expressões machistas, como: “Porque é que as mulheres se casam de branco? – Para condizer com o frigorífico, cozinha e máquina lavar”. A partir do dito *input*, os alunos inferiram o tema da aula/unidade, exercitando as designadas microdestrezas cognitivas, como por exemplo a predição e, cumulativamente, activaram-se não só competências linguísticas, como a lexical, mas também se promoveu um espaço de reflexão sobre os estereótipos machistas subjacentes às imagens apresentadas.

Para esse efeito, distribuíram-se cartões com actividades respeitantes às várias tarefas domésticas e os alunos reflectiram e indicaram, a partir da sua própria experiência pessoal e da análise do seu contexto sociocultural, que membro familiar costumava realizar cada uma das tarefas apresentadas, esclarecendo-se, quando oportuno, dúvidas de vocabulário. Assim, os alunos rapidamente chegaram à conclusão de que, na globalidade, apesar da incorporação da mulher no mundo do trabalho, estas continuam a ter o papel principal no que se refere às tarefas domésticas.

Na sequência desta ilação, solicitou-se aos alunos que sugerissem formas de contribuir para a erradicação desta iniquidade e, entre as sugestões, os discentes mencionaram campanhas de sensibilização nos meios de comunicação. Aproveitando a sugestão, apresentaram-se algumas campanhas (de rádio, televisão e imprensa) destinadas a promover a reflexão e a mudança de atitude no que se refere à partilha dos labores do lar, sendo que os alunos tinham que relacionar cada um dos anúncios com o título ou slogan correspondente.

Com base no último anúncio intitulado “¡El polvo es cosa de dos!” e no título da canção “Dónde se habrá metido esta mujer?” solicitou-se aos alunos que especulassem sobre o conteúdo da canção, estabelecendo uma análise comparativa entre o anúncio anterior e a canção. Após terem confirmado/refutado as suas previsões e explorado a canção, perguntei aos alunos se consideravam que a situação plasmada na canção era uma excepção ou regra em Portugal e também em Espanha ou países hispanos.

Desta forma se estabeleceu uma ponte profícua para a audição de uma notícia de TeleMadrid, para que os discentes pudessem aferir da validade das suas conjecturas, no que se refere a Espanha.

Na sequência de nova audição e selecção de informação, global e específica, e, concomitantemente, da reflexão em torno da necessidade de desconstruir e ultrapassar estereótipos machistas, apresentou-se aos alunos um fragmento de uma carta de uma mãe desesperada e, a partir de uma análise contextualizada, os alunos trabalharam, de forma indutiva, as expressões para formular desejos e o Presente do Conjuntivo (regular).

No final da carta, a mãe manifestava a intensa vontade de ter a Lâmpada de Aladino, para poder pedir três desejos ao génio... Esse foi o mote para a actividade seguinte, na qual os discentes, utilizando as expressões e o tempo verbal revisto e devidamente contextualizado no fragmento analisado, formularam três desejos, colocando-se no papel desta ou de outras mães que estivessem na mesma situação.

Este exercício em que o aluno se coloca no lugar do outro é particularmente fecundo para estimular a tolerância e respeito pelos demais, sabendo que a construção da nossa identidade se insere numa dinâmica entre o eu e os outros.

Na conceptualização da segunda aula, entendeu-se explorar uma subtemática relevante no âmbito da unidade, nomeadamente o tipo de relação estabelecido (a relação machista/presença intimidadora e dominadora entre parceiros, ou relação de respeito pela singularidade e liberdade de cada um.)

Assim, a partir de uma notícia actual do jornal *Público*, sobre as vítimas de violência doméstica, pretendeu-se propiciar a reflexão sobre um fenómeno relevante, não só da realidade do aluno, mas também da (s) cultura (s) meta.

De seguida, preconizou-se a relacionação entre o conteúdo de dita notícia com a canção *Malo*, de Bebe, estabelecendo-se um objectivo para a audição.

Na sequência da exploração desta canção e dos aspectos socioculturais que lhe subjazem, apresentou-se o título do poema “Libre te quiero”, de Agustín García Calvo, solicitando-se a previsão/antecipação do conteúdo do fragmento do poema que seria apresentado, contrapondo-o à notícia e canção abordadas anteriormente (Anexo 9, pp. 124-126). Pretendeu-se, desta forma, colocar em perspectiva diferentes atitudes e posturas, promovendo-se a sensibilização de valores como o respeito, igualdade de direitos e dignidade humanas.

Enfatize-se, igualmente, que na sequência da exploração do poema, e tendo em mente a afirmação de Herberto Helder de que “qualquer poema é um filme”²⁰(1995:148), uma das actividades planificadas consistiu na realização de um *trailer* relativo ao poema, a partir de imagens evocadas pelos diferentes versos/estrofes do fragmento visado.

Na presente unidade didáctica, quer na execução da primeira aula, quer na conceptualização da segunda, pugnou-se, mais uma vez, por uma ampla panóplia e riqueza dos materiais e estratégias, incluindo, quer material autêntico, como as vinhetas, os anúncios, a notícia de TeleMadrid, canções, texto poético, quer elaborado/adaptado para o contexto educativo concreto.

Acresce ainda que se integraram as várias actividades de recepção (compreensão/produção oral e escrita) e fomentou-se um diálogo entre diferentes expressões.

Além disso, partiu-se do mundo do aluno para promover a reflexão sobre a sua própria realidade sociocultural e sobre a da língua meta, propiciando a sensibilização sobre aspectos relevantes da sua consciência identitária.

3.2.2.2 Turma de oitavo ano

No âmbito do segundo ciclo da turma de oitavo ano de Espanhol, a aula foi integrada na unidade didáctica: “¿Consumistas nosotros?”, na qual, como o próprio nome indica, se enquadrava a abordagem dos hábitos de consumo e do valor do dinheiro.

Como estratégia de motivação inicial, realizou-se uma apresentação *PowerPoint* na qual ficava patente o apetite voraz pelas compras, integrando-se na referida apresentação o factor dinheiro, compras e tempo. Aproveitou-se, no contexto da unidade, para rever vocabulário relacionado com lojas e compras, e, seguidamente, solicitou-se aos alunos que

²⁰ Citado por Martelo, Rosa Maria (2007) “Poesia, Imagem e Cinema: Qualquer poema é um filme?”, em *Cadernos de Literatura Comparada-17 Poesia e outras Artes: do Modernismo à Contemporaneidade*. Porto. Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, FLUP.

tentassem estabelecer uma relação entre estes três elementos e um poema de Osvaldo Ulloa, poeta Chileno²¹ (ver anexo 10, pp. 127-130).

Não obstante, os versos do referido poema estavam desordenados, pelo que os discentes tiveram de lhes procurar dar um sentido, antes de poder responder a esta questão.

Importa referir que o principal objectivo deste exercício consistiu na tentativa do aluno construir sentido, segundo a lógica que considerava presidir ao texto poético, mais do que a sua versão coincidissem com o original. Findo este exercício e já na posse do poema original ordenado, os alunos responderam à questão formulada previamente.

Posteriormente, numa análise intertextual, forneceu-se o poema “Sociedad de Consumo”, de Oscar Hahn,²² preconizando-se uma análise comparativa de ambos os poemas.

Finalmente, na sequência de uma das questões formuladas nesta análise, questionou-se os discentes sobre a importância que eles próprios atribuíam às compras, procurando aferir da sua própria representação dos hábitos consumistas e valor do dinheiro. Neste âmbito, perguntou-se-lhes o que valia o dinheiro para eles.

Este foi o mote perfeito para se introduzir a audição de um fragmento do poema “Lo que puede el dinero”, de Arcipreste *de Hita*, na versão de Paco Ibáñez.

Finalmente, após um comentário do fragmento enunciado, os alunos escreveram um texto, não sobre o que o dinheiro pode, mas antes sobre o que o dinheiro não pode comprar.

3.2.3 Conclusões do segundo ciclo

Em consonância com a reflexão e análise do grau de consecução dos objectivos no primeiro ciclo, entendeu-se pertinente dar continuidade às estratégias anteriormente enunciadas, porquanto se revelaram ajustadas ao corpo discente, ampliando o alcance da acção do projecto em estudo, nomeadamente alargando o âmbito temático dos aspectos abordados e continuando a diversificar os meios de operacionalização das diferentes propostas.

Com efeito, no tocante ao primeiro ponto, neste segundo ciclo, foram focados novos ângulos da caleidoscópica realidade sociocultural dos alunos, tendo-se alicerçado a reflexão em torno de temáticas como o Bullying, violência entre pares, o multiculturalismo, xenofobia/discriminação, a vida familiar, tarefas domésticas

²¹ Disponível em <http://perradelacalle.blogspot.com/2007/10/consumismo-poema-de-osvaldo-ulloa.html>.

²² Disponível em <http://www.poemasde.net/sociedad-de-consumo-oscar-hahn/>.

e estereótipos machistas e o consumismo. São, pois, aspectos muito relevantes para o universo de interesses dos discentes, daí a sua participação empenhada na realização das actividades.

Para tal, terá também contribuído, a meu ver, o facto de se ter recorrido a estratégias e material que motivaram e implicaram os discentes, favorecendo a reflexão crítica relativamente a estereótipos, mundividências, representações diversas, próprias e alheias, e, desta forma, propiciando aprendizagens significativas, susceptíveis de mobilizar as distintas competências e de contribuir para a (des)construção da identidade sociocultural do aprendente.

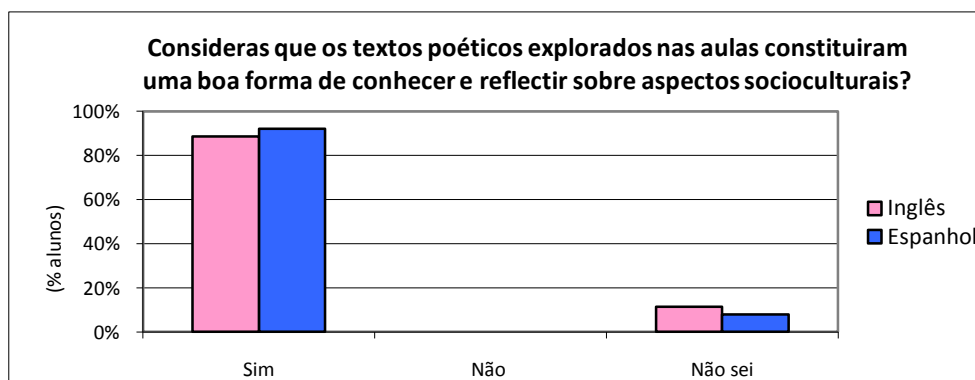
É inegável que avaliar o alcance do contributo do texto poético para a (des)construção da consciência identitária do discente não é tarefa fácil, nem pode ser levemente considerada. Desde logo, porque mobiliza variáveis subjectivas e que, frequentemente, escapam à tentativa simplista de traduzi-las em comportamento observável e quantificável.

Não ignorando esta perspectiva, procurei, no entanto, ao nível dos instrumentos de recolha de informação, nomeadamente no questionário final, integrar elementos quantitativos e qualitativos, através de questões abertas e fechadas, na tentativa de obter dados o mais fiáveis possíveis.

Realce-se que, ao questionário final elaborado, presidiu também o objectivo de comparar as respostas iniciais dos alunos, com carácter diagnóstico, e as respostas dadas após a implementação do presente projecto de investigação-acção.

Do referido questionário, saliento as respostas a duas questões que se afiguram particularmente pertinentes no contexto em estudo. Assim, à questão: “Consideras que os textos poéticos explorados nas aulas constituíram uma boa forma de conhecer e reflectir sobre aspectos socioculturais?”, 89% dos discentes de Inglês responderam afirmativamente e 11% seleccionou a opção “não sei”.

Quanto aos alunos de Espanhol, à questão supra mencionada 92% dos alunos respondeu positivamente, enquanto 8% ainda não tinha opinião formada.



No total dos dois contextos de língua, 90% dos discentes considera que os textos poéticos constituíram uma via profícua de reflexão e 10% ainda não sabia.

No que diz respeito à pergunta (devidamente esclarecida): “Na tua opinião, a exploração do texto poético levou-te a reflectir sobre a realidade nacional e da(s) cultura(s) desta língua estrangeira, contribuindo para a (re)construção da tua própria identidade sociocultural?”, 83% dos alunos de Inglês e 84% de Espanhol respondeu afirmativamente, tendo os restantes 17% dos alunos de Inglês e 16% de Espanhol manifestado que ainda não tinham opinião formada.

Assim, é interessante notar que não há discrepâncias significativas em termos dos resultados obtidos nos dois contextos de língua, apontando os dados para conclusões muito semelhantes. No cômputo geral, conforme se pode verificar no gráfico seguinte, 83% do total de alunos respondeu afirmativamente e os demais 17% ainda não tinham opinião formada.



Apesar das respostas apontarem para uma melhoria exponencial em termos da percepção positiva do aluno face ao texto poético, sobretudo quando comparada com a situação inicial, urge, na busca de rigor e seriedade que se pretende imprimir ao presente estudo, reflectir sobre a validade dos resultados, possíveis constrangimentos a este nível e (i) legitimidade de eventuais generalizações, o que será realizado no âmbito do capítulo seguinte (IV).

3.3 Outras aplicações didácticas

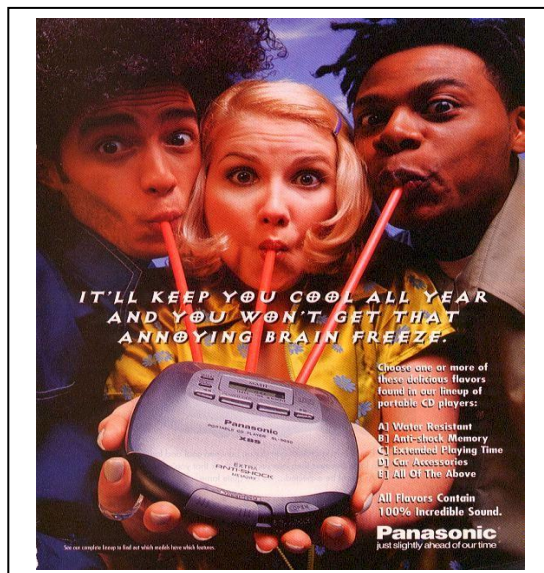
Para além das propostas apresentadas no âmbito dos dois ciclos, foram também realizadas outras actividades que me parecem relevantes e que, muito laconicamente, tentarei descrever, enquadrando-as no contexto da unidade didáctica e enfatizando os principais objectivos que presidiram às mesmas. Saliente-se, a este nível, que algumas das propostas que se apresentarão transcenderam o espaço/momento da sala de aula, pretendendo-se fomentar o gosto pela leitura, em geral, e do texto poético, em particular, além do âmbito lectivo, num contexto extra-aula.

3.3.1 Os Recursos Estilísticos/Retóricos na Publicidade e Arte do Piropo

Assim, com o intuito de desmontar uma das falácias e concepções erróneas em que repousa a resistência ao texto poético, nomeadamente a representação de que se trata de uma linguagem metafórica, de difícil acessibilidade, povoada de recursos retóricos e muito distante do registo quotidiano, procurei demonstrar que, sem deixar de reconhecer que na poesia estes recursos assumem um carácter superlativo, estão também omnipresentes no nosso quotidiano, embora com contornos seguramente diferentes. Assim, recorri, quer à publicidade, quer à arte do piropo²³ para desmistificar a ideia de que essa linguagem retórica está definitivamente afastada da realidade sociocultural do aluno e, por esta via, tentar aproximar o leitor/aluno e texto poético. No que concerne ao estudo da poesia na publicidade, esta actividade foi realizada, quer no contexto de Inglês, quer em Espanhol. Relativamente à primeira língua enunciada, a actividade inseriu-se no âmbito do domínio de referência “Young people and Consumerism” (11º) e, mais especificamente, em “The power of advertising” tendo sido realizada, no cumprimento da planificação da disciplina, no segundo período. Assim, foram abordados vários tipos/técnicas de publicidade e marketing, incluindo figuras retóricas, com vista à sedução do potencial

²³ Tipologia de actividades sugerida em *Aproximación a la poesía en Español: propuestas didácticas* (2009:59-62).

comprador. A seguir, a título ilustrativo, aludirei a alguns desses recursos patentes no discurso publicitário e que constituíram um interessante foco de atenção nas aulas.

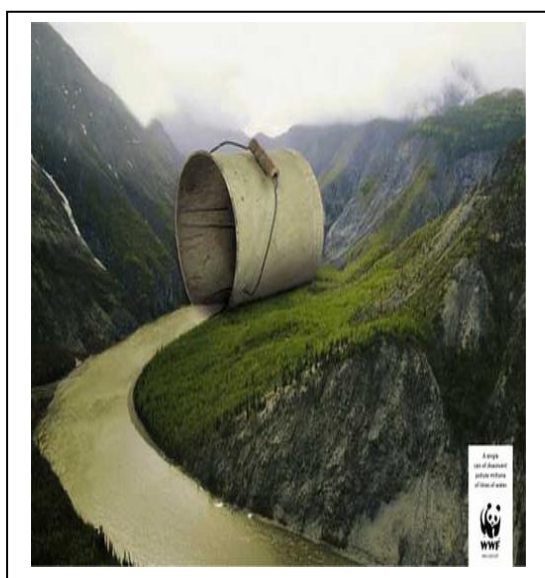


<http://www.multiculturas.com/retrica/imagens/synaesthesia.jpg>

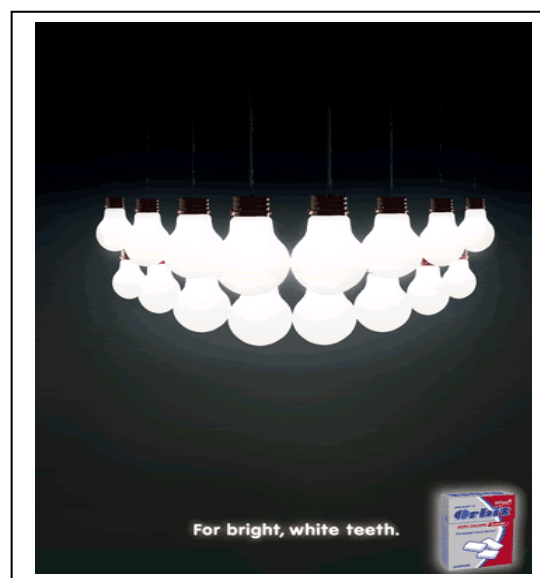


http://publicidadyretoricaelvirapaula.blogspot.com/2008_11_01_archive.html

Note-se, na primeira imagem, que um produto ligado à audição, aparece associado ao gosto/paladar. Refira-se, também, para além da sinestesia, a metáfora das características técnicas do produto em “sabores” diversos. Observe-se, igualmente, o jogo com as expressões idiomáticas “Keep cool” e “brain freeze”. Na segunda imagem, está patente a hipérbole que serve o propósito de expressar que com esta embalagem se pode saciar a sede de muito mais gente.

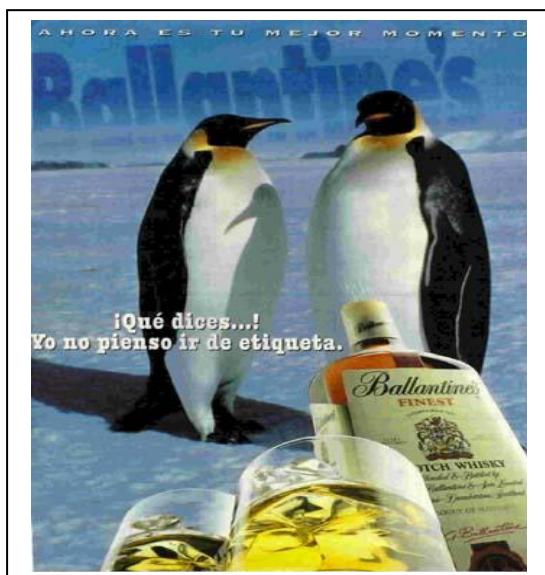


<http://retoricaypublicidadpereysimon.blogspot.com/2008/10/blog-post.html>



<http://retoricaypublicidadpereysimon.blogspot.com/2008/10/blog-post.html>

Na terceira imagem, hiperbólica e metafórica, aumenta-se o tamanho do balde para reforçar o sentido do que se pretende veicular. A seguinte é metafórica, uma vez que exprime que, com essas pastilhas elásticas, teremos os dentes tão brancos como lâmpadas.



<http://retoricaypublicidadpereysimon.blogspot.com/2008/10/blog-post.html>



<http://retoricaypublicidadpereysimon.blogspot.com/2008/10/blog-post.html>

Nas imagens subsequentes, estão presentes a personificação e a comparação do cano de escape à boca. Nas aulas em que estes e outros anúncios foram explorados, procurou-se fomentar a consciencialização de que, tal como estes recursos servem um determinado propósito na publicidade, também as figuras retóricas possuem um valor expressivo relevante na construção do sentido do poema.

Para além destes anúncios, também foram analisados spots em vídeo, onde o aroma poético está presente.

Veja-se o anúncio da Volkswagen *Night Drive Golf Ad*,²⁴ com a narração do poema *Under Milk Wood* de Dylan Thomas, o vídeo de *Levi's America (Go Forth)*²⁵ que se serve de um poema de Walt Whitman ou o anúncio *Waitrose Autumn Flavours*, com o poema 'To Autumn', de John Keats.²⁶



²⁴ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=5U9I7QrpSkk>.

²⁵ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=FdW1CjbCNxw>.

²⁶ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=C-pxuWgsa3g>.

Outros anúncios visionados foram *Cathedral City 'Slice of Britain'*,²⁷ numa narração poética, e McDonald's *Favorites*.²⁸



No tocante à disciplina de Espanhol (8º ano), a exploração de anúncios, da realidade sociocultural desta língua, decorreu no âmbito da unidade “¿Consumistas, nosotros?”, dedicada aos hábitos de consumo, lojas e produtos, entre outros aspectos.

Conforme referido anteriormente, recorreu-se também à arte do piropo para sensibilizar os alunos, de uma forma divertida e motivante, para a presença de alguns recursos expressivos, num registo mais quotidiano, tendo esta actividade decorrido em Fevereiro, no âmbito do S. Valentim. Antes de mais, importa ressaltar que, como facilmente se depreenderá, referimo-nos aos piropos sem carácter grosseiro, tendo-se pugnado por uma selecção que não ferisse susceptibilidades. Segundo o Diccionario de la Real academia Española (DRAE) um piropo é “lisonja, requiebro”²⁹ É interessante notar que, de acordo com a definição do dicionário Clave³⁰, que se transcreve, a etimologia da palavra remete para o seu uso em tratados e poesias retóricas.

“piropo s.m. Expresión de elogio o de alabanza dirigida a una persona, esp. por su belleza
ETIMOLOGÍA: Del latín *pyropus* (mezcla de colores, oro con tonos de rojo brillante) y este del griego *pyrôpos* (semejante al fuego, de color encendido), porque se empleaba con frecuencia en tratados y poesías retóricas como símbolo de lo brillante.
SINTAXIS: Se usa más con los verbos *echar*, *decir* o equivalentes.”

Num artigo publicado no jornal “El País”, de 21 de Março do corrente, intitulado “Lento adiós al piropo”³¹ Esther Forgas, catedrática de Lengua española en la Universitat Rovira i Virgili, corrobora esta ideia e acrescenta que “Aquellas sociedades que tienen tradición de

²⁷ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=3TNzuaeb2nM>.

²⁸ http://www.youtube.com/watch?v=ibYZ-Ey0EqA&feature=player_embedded.

²⁹ Em http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=piropo.

³⁰ <http://clave.librosvivos.net/>.

³¹ Em http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Lento/adios/piropo/elpepisoc/20110321elpepisoc_1/Tes?print=1.

piropo, como las mediterráneas y árabes, tienden asimismo a la hipérbole, al empleo habitual de la retórica y los juegos de palabras y a la proliferación de metáforas en el lenguaje...”

Através da exploração de alguns desses piropos, facilmente constatamos a presença de múltiplos recursos, tais como:

- metáforas: ex.: “¿Qué pasa en el Cielo que San Pedro dejó escapar este ángel!” ou “¿De qué collar se habrá caído esta perla?” “Quedé atrapado en la enredadera de tu amor.”
- comparações: ex.: “Tus ojos son como dos estrellas en el firmamento” ou “Tus ojos son cual crepúsculo dorado acompañados por el rugir de un ruiseñor”;

Às vezes, consubstanciados em desejos/petições, como: “Quisiera ser lágrima, para nacer en tus ojos, rozar tus mejillas y morir en tus labios.” Estes foram apenas alguns dos muitos exemplos analisados e que permitiram uma aproximação a várias figuras retóricas e ao propósito do seu emprego, motivando imenso os discentes, de tal forma que, várias aulas depois e inclusive fora do contexto de sala de aula, se referiam aos piropos.

Facilitou, também, a abordagem dessas figuras noutros contextos mais exigentes, facilitando a aproximação ao texto poético.

3.3.2 Propostas práticas em contextos diversificados de aprendizagem

3.3.2.1 Inglês

No decorrer do trabalho sublinhei, várias vezes, que a exploração do texto poético, longe de constituir um registo alheio ao cariz utilitário e prático da língua, é algo que tem cabimento numa perspectiva funcional.

Para fundamentar esta afirmação, cumpre-me fazer referência a duas actividades que foram desenvolvidas com uma turma de 10º ano do Ensino Profissional, na disciplina de Comunicar em Inglês. Mencione-se que esta disciplina integrava a componente de formação técnica do curso profissional de Técnico de Restauração, nas variantes de cozinha-pastelaria e, como se sabe, neste tipo de cursos, especialmente vocacionados para a inserção no mercado de trabalho, preconiza-se uma abordagem eminentemente prática, traduzida na criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e potenciadores de

actividades significativas no âmbito do contexto real em que os alunos desenvolverão a sua actividade.

Assim, no segundo módulo, o âmbito de conteúdos girava em torno dos vários tipos de gastronomia, vocabulário relacionado com as várias iguarias e ingredientes, cartas de restaurantes, receituário, etc.

Neste âmbito, teceu-se a exploração de dois textos, um dos quais: “The pancake”, de Christina Rossetti (ver anexo 11, p. 131) e que proporcionou a realização de uma actividade pertinente de exploração de uma receita em articulação com o poema (muito útil na abordagem, sobretudo, de verbos atinentes ao acto de cozinhar, como “mix”; fry”, “stir”...), ao estudo contextualizado do Imperativo e, cumulativamente, proporcionou a referência a aspectos socioculturais relativas ao Pancake Day e exploração de outras receitas típicas associadas a eventos e datas festivas. Para o efeito, foram mobilizados, entre outros, recursos multimédia e activadas diversas competências ao nível da busca de informação em hipertexto, selecção, síntese, relação e reflexão sobre a informação relativa à gastronomia de carácter regional, nacional e internacional.

Outra das actividades desenvolvidas com esta turma, consistiu na exploração do poema “This is just to say”, de Williams Carlos Williams, a qual se prestou a várias tarefas. (ver Anexo 12, pp. 132-133)

O texto constituiu o ponto de partida para a exploração de vocabulário sobre comida/ refeições, enquadrando-se na temática do módulo. Em primeiro lugar, como forma de activar os conhecimentos prévios dos alunos, de antecipar o vocabulário do texto e de estabelecer a ponte para o mesmo, partiu-se de alimentos reais (nomeadamente um iogurte, uma maçã, bolachas, um pão e, propositadamente, uma ameixa), que, por si só, logo chamaram a atenção dos discentes.

De seguida, perguntou-se-lhes qual desses alimentos prefeririam ao pequeno-almoço, alargando-se a reflexão às demais refeições. De igual forma, foi-lhes perguntado se alguma vez tinham comido algo que não lhes era destinado ou a que não resistiram, comendo-a antes do tempo.

As respostas foram avassaladoras, confirmando-se que muitos já haviam *prevaricado* e reiteradamente. Posteriormente, apresentou-se-lhes o poema, que configurava uma situação análoga às abordadas, mas fi-lo em forma de nota/recado, solicitando-se aos alunos

que especulassem sobre quem o teria escrito, quando e porquê, explorando os vários elementos do acto de comunicação que lhe estava subjacente.

Na sequência deste procedimento, e após as hipóteses levantadas pelos alunos, explicou-se-lhes a história que, alegadamente, lhe estaria inerente, mencionando que Williams, um médico e poeta, se tinha levantado uma manhã antes da esposa e viu ameixas no frigorífico. Embora sabendo que a esposa as tinha reservado para o pequeno-almoço, não resistiu à tentação e comeu-as todas, o que motivou a nota de desculpa.

Feito este enquadramento, que agradou aos alunos, sempre ávidos de histórias, foi-lhes perguntado se consideravam que essa nota poderia ser um poema, tendo estes negado categórica e assertivamente essa possibilidade. Foi, pois, com surpresa que receberam, agora sim, o texto de Williams convertido em poesia, também com apoio áudio, e pediu-se-lhes que comparassem ambas as versões, destacando a que lhes suscitava mais emoção.

Centrou-se também a atenção nalguns aspectos interessantes que concorrem para a construção de sentido no poema, como a ausência de pontuação (que os alunos justificaram com a pressa aquando da redacção do texto) e a aliteração em ssss, no final, para a qual não encontraram explicação, inicialmente, mas que consideraram muito interessante ante a sugestão de que poderia expressar a sensação de “água na boca”, dado o carácter delicioso das ameixas.

A abordagem deste poema possibilitou, pois, diferentes análises discursivas, tendo constituído o ponto de partida para o estudo de vocabulário atinente a comida e refeições e a diferentes realidades em termos de alimentação, tendo-se abordado hábitos alimentares, mediante diferentes regiões e países.

3.3.2.2 Espanhol

No âmbito da unidade “Adiós Portuguol”, oitavo ano, foi apresentada aos alunos uma composição humorística de Nicolás Fernández de Moratín, um autor espanhol do século XVIII, na qual o protagonista é um Português que se encontra em França. (ver Anexo 13, p. 134)

Nesta composição, os portugueses aparecem retratados como alguém com dificuldades em aprender línguas, tendo-se promovido a reflexão sobre a imagem negativa ou positiva do

protagonista. Esta composição poética proporcionou também a oportunidade para se debater os estereótipos associados às nacionalidades.

Neste contexto, foram equacionadas algumas representações dos Portugueses relativamente, em primeiro lugar, a eles próprios, e também a Espanhóis ou personalidades hispanas, e vice-versa, integrando-se o comentário de adágios/provérbios como “De Espanha, nem bom vento, nem bom casamento” (mobilizando, entre outras, as capacidades heurísticas), bem como a abordagem de algumas anedotas que espelham essas eventuais visões estereotipadas/distorcidas, relativizando/(re)construindo, assim, as suas representações. Esta actividade integrava também um desafio³², no âmbito do “Rincón de los Artistas” que consistia na transformação do poema numa anedota actual. Note-se que, nesta unidade, promoveu-se também a reflexão em torno das próprias representações, nem sempre fundamentadas, relativamente à própria língua. Na realidade, constata-se, com frequência, que, fruto da mesma raiz latina, muitos alunos consideram que o espanhol e o português são “quase a mesma coisa”, como se nem fosse preciso estudá-las, já que, no seu entender, todos estão aptos para o “Portuñol”.

A este respeito, cito Almeida Garrett³³, quando afirma:

“Grande semelhança há entre o português e o castelhano. Nem podia ser menos, quando suas capitais origens são as mesmas e comuns; porém tão parecidas como são, pelas raízes de derivação, no modo, no sistema dessas mesmas derivações, na combinação e amálgama de idênticas substâncias e princípios, se vê todavia que diversos agentes entraram e mui variado foi o resultado que a cada uma proveio. Filhas dos mesmos pais, diversamente educadas, distintas feições - vários génio, porte e ademan tiveram; há contudo nas feições de ambas aquele AR DE FAMÍLIA que à primeira vista se colhe.”

Em suma, ao longo desta unidade (aqui, apenas laconicamente mencionada, nalguns dos seus múltiplos aspectos), procurou-se promover a reflexão em relação aos estereótipos, numa dupla perspectiva: em relação a aspectos socioculturais e da própria língua. Como refere Ponce de León:

“No será ocioso recordar que el estereotipo, como consecuencia del desconocimiento, aflora en todas las culturas. (...) pero es menester dotar al alumno de elementos de cuestionar el estereotipo – que no sólo incide sobre los hábitos culturales españoles, sino también sobre la lengua misma - , lo que casi con toda la probabilidad debe pasar por una reformulación – como

³² Tipologia de actividade sugerida em *Abanico- Curso avanzado de Español, Lengua Extranjera*-Difusión (1998:176).

³³ In “Paladinos da Linguagem”, 1º vol., Aillaud e Bertarnd, Lisboa, 1921, disponível em <http://ciberduvidas.sapo.pt/antologia.php?rid=584>.

resultado de la necesaria reflexión – de sus representaciones sobre sus propios hábitos culturales” (2006:253).

No tocante à turma de 10º ano, nível A1, o projecto, por razões de calendarização, só pôde ser implementado no âmbito de uma única unidade didáctica da turma de 10º ano, no segundo período, intitulada: “Buen viaje”.

O eixo aglutinador da unidade em epígrafe consistia na educação e prevenção rodoviária, visando-se a sensibilização para a adopção de comportamentos/conduitas civicamente responsáveis.

Na primeira aula, a motivação inicial partiu de um brevíssimo *spot* publicitário “No derrames tu vida”, no qual, a partir do *input* sonoro e visual, os alunos eram convidados a deduzir o tema da unidade.

De seguida, promoveu-se a discussão no que respeita a causas de acidentes, bem como às precauções que se devem tomar para evitar este flagelo social.

Entre as hipóteses avançadas constavam as campanhas de prevenção rodoviária, aproveitando-se estas para passar à actividade seguinte, segundo a qual, após a audição de uma campanha, os alunos teriam que seleccionar, de entre quatro propostas, o cartaz correspondente. O referido cartaz reportava-se às distrações dos condutores como causas de acidentes, tendo-se promovido a reflexão sobre os comportamentos característicos dos condutores Portugueses, partindo da análise de um desenho humorístico³⁴ de Luís Afonso. Assim, partindo da realidade do aluno, estimulou-se depois a reflexão sobre as suas representações das condutas rodoviárias dos povos da cultura meta, indagando se o mesmo cartaz, segundo eles, se poderia aplicar também, por exemplo, aos espanhóis.

Posteriormente, na sequência da análise de comportamentos de risco, os discentes ouviram uma canção intitulada “Jinete de la noche” em que se plasmavam as consequências desses comportamentos. A sua exploração permitiu uma ponte para o texto, convidando-se os alunos a sugerir possíveis acções conducentes à sensibilização, individual e colectiva, relativamente a esta matéria. O texto, embora de elaboração própria, resultou da integração de três elementos autênticos, nomeadamente: a referência à obra de teatro musical 133.6 FM, efectivamente realizada pela DGT, estreada em 2005 e dirigida aos alunos do Secundário; um fragmento do poema “El niño Peatón” de Gloria Fuertes” e uma Campanha Escolar de Prevenção Rodoviária, em que cada turma deveria elaborar um

³⁴ Luís Afonso, in Revista Pública, 27-10-2002.

decálogo das boas maneiras na via pública sendo, não só autêntico, como extremamente actual, uma vez que decorria em Março, no mesmo mês das Regências. (ver Anexo 14, pp.135-144)

Nesta aula da unidade, o fragmento do texto poético foi, pois, harmoniosamente integrado com outros elementos narrativos, aparecendo sob a forma de recordação da personagem principal, uma jovem que evoca o fragmento recitado pela professora quando era pequena, apelando a comportamentos rodoviários seguros. Recorde-se que se trata de uma turma de nível A1 e o fragmento em epígrafe, pela sua leveza e tom divertido, granjeou a simpatia dos discentes, permitindo também explorar outras condutas.

Além disso, foi possível desmistificar certos mitos invocados no texto, como “O álcool tira o frio” ou “O cinto de segurança pode-me prender no carro, em caso de acidente”, entre outros. Cabe mencionar, também, que o texto, na sua globalidade, propiciou o uso contextualizado das expressões de obrigação/necessidade. O uso destas expressões foi indutiva e contextualmente considerado e utilizado nas actividades subsequentes, nomeadamente na exploração de uma maquete que representava uma cidade desenhada por peritos em segurança rodoviária e na qual os alunos tinham que, em grupo, assinalar quais os comportamentos inadequados e reportar-se às condutas que devíamos adoptar, utilizando as expressões anteriores. Refira-se que a maior parte do vocabulário de que os alunos teriam necessidade para esta actividade, já havia sido antecipada ao longo das actividades anteriores. Finalmente, os alunos, colocando-se no lugar da jovem do texto e imaginando que a sua turma se tinha inscrito no concurso mencionado no texto, elaboraram um Decálogo do bom uso das vias públicas, aproveitando os seus conhecimentos prévios, o que tinham aprendido ao longo da aula e a sua criatividade pessoal.

Na segunda aula, como estratégia de motivação, recorreu-se a uma canção de Joaquín Sabina, denominada “Pisa el acelerador”. A partir do título, os alunos realizaram previsões quanto ao conteúdo da canção, acabando por concluir que a mesma não incita à velocidade, sendo antes uma metáfora da vida, desafiando à sua fruição plena. De seguida, estabeleceu-se uma abordagem intertextual com um fragmento do poema “Instantes” do qual os discentes puderam fruir, através de uma apresentação multimédia. Foi muito interessante, e até de certa forma surpreendente, notar que os alunos facilmente conseguiram estabelecer uma ponte entre ambos os documentos, merecendo também menção particular a postura e envolvência dos mesmos na actividade. Quando me refiro ao adjectivo *surpreendente*, tal

decorre do facto de os discentes, apesar do seu nível inicial e da sua parca experiência de vida/faixa etária, terem, sem dificuldades e num curtíssimo espaço de tempo, entendido a mensagem de *carpe diem* presente no poema e, mais do que isso, não só entenderam, como manifestaram muito agrado. Sinceramente, ao propor à actividade já estaria à espera, obviamente, que conseguissem fazê-lo, mas havia antecipado mais dificuldades, o que só prova que nós próprios temos de nos libertar de algumas amarras e receios e estabelecer desafios, acreditando nas capacidades dos nossos alunos. É também digno de referência que os diferentes ritmos e cadências também se revelaram muito importantes na motivação e captação da atenção dos discentes.

Na sequência desta discussão, e com o intuito de estabelecer uma transição coerente para o texto, perguntou-se aos discentes se consideravam que os jovens da sua idade, ávidos e com pressa de “viver a vida”, aproveitando-a ao máximo, não assumiriam, por essa via, comportamentos de risco, o que constituiu o mote para o texto, uma notícia do jornal *El País*, de 21 de Novembro de 2010, com o título: “Me piqué y caí por un barranco”. Nesta notícia abordava-se um comportamento rodoviário de risco e relatava-se a história de um jovem que, numa ultrapassagem e ao “picar-se” (mantenho o termo original do artigo) com outro condutor, teve um acidente e ficou paraplégico.

Este tema reveste-se de particular acuidade, sobretudo na faixa etária em questão, pugnando-se pela recusa deste tipo de condutas e o reforço da formação cívica dos alunos.

A referida notícia foi devidamente explorada, atendendo à estrutura característica do discurso jornalístico e foi também um contexto significativo para o estudo, por via indutiva, dos usos contextualizados do Pretérito Perfecto de Indicativo e Indefinido.

Posteriormente, os alunos praticaram esse item gramatical em contextos significativos de língua, não em frases isoladas, mas num âmbito textual de notícias actuais atinentes à temática em estudo e, finalmente, foi-lhes solicitado que integrassem esse conteúdo em fins comunicativos mais abrangentes, culminando na redacção de uma notícia, respeitando a sua estrutura, a partir de imagens caricatas de acidentes rodoviários.

Nesta unidade didáctica, como vimos, estabeleceu-se uma relação dialógica do texto poético com outras tipologias textuais, constatando-se que, no contexto global da unidade, se pugnou por uma diversidade de discursos: poético, jornalístico, narrativo..., e se fomentou, através de variadas actividades comunicativas, a reflexão sociocultural relativamente a uma temática premente, equacionando o mundo de origem e a realidade

sociocultural da língua-alvo. De igual modo, se fez recurso a materiais de índole diversa, incluindo as novas tecnologias.

3.3.3. Outras actividades

Não é possível abarcar, no âmbito deste Relatório, todos os trabalhos realizados ao longo do ano, no âmbito da problemática em estudo. Destaco, não obstante, actividades que cativaram imenso os alunos, realçando também o seu carácter lúdico.

Assim, enfatizo a abordagem intertextual dos poemas “El Lobito Bueno”, de José Agustín Goytisolo e “Revolución”, de Saúl Yurkievic, que culminou numa reflexão referente a aspectos da realidade sociocultural em que o mundo parece “estar ao contrário”. (ver Anexo 15, pp. 145-146).

Na linha da abordagem intertextual, saliento também a exploração do poema “Las Desiertas Abarcas”, de Miguel Hernández, e o “Auto de los Reyes Magos”, de Gloria Fuertes, que se inseriram na reflexão de aspectos socioculturais relativos à comemoração do Natal e dos Reis, numa perspectiva intercultural, com representação do auto de Gloria Fuertes. (ver Anexo 16, pp. 147-148)

Ressalto, ainda, o poema “Vientos del Pueblo me llevan”, de Miguel Hernández, particularmente relevante para explorar traços associados aos habitantes das diferentes comunidades autónomas (ver Anexo 17, p.149)

Menção especial merecem também alguns poemas em torno de objectos ou temáticas que se revelaram surpreendentes para os alunos, (des)construindo as suas representações relativamente ao texto poético e assuntos aí plasmados, como: “The Red Wheelbarrow”, de William Carlos Williams, “Oda al Tomate” ou “Oda a la Papa”, de Pablo Neruda, bem como a articulação entre poesia e matemática, “La tabla de multiplicar”, de Miguel de Unamuno ou “Oda a los números”, de Neruda. (ver Anexo 18, pp. 150-153)

Destaco, igualmente, o *Poetry Fun Corner/El Rincón de la Poesía*, com realização de actividades lúdicas, tais como a exploração de poemas/actividades como “The Opposite Day Parade”, de Timothy Tocher, “Backwards poems”, “Poetry Race”, de Bruce Lansky (muito interessante também para exercitar a pronúncia) ilustração/realização de poemas/acrósticos, construção de poemas dadaístas, segundo as instruções de Tristán Tzara, etc. (Anexo 19, 154-156) Saliento o poema “The uncertainty of the poet”, de Wendy

Cope, que granjeou também muita simpatia e interesse por parte dos alunos, uma vez que a constante desconstrução da linguagem que é feita se converte num exercício muito divertido e desinibidor para o aluno. (Ver anexo 20, p. 157)

Destaco, ainda, a exploração de poesia visual/concreta em que os alunos facilmente reconhecem a associação forma/conteúdo e que capta a sua participação activa; (ver anexo 21, p. 158) Outra das actividades que se revelaram particularmente interessantes consistiu na reflexão em torno do tipo de linguagem que associavam aos poemas, com a abordagem de dois artigos, um publicado na revista *Time* “Who WANTS to be a Poet?”, a propósito de um concurso de poesia em linguagem SMS, realizado pelo jornal *The Guardian*, e outro intitulado “ I h8 txt msgs: How texting is wrecking our language”, do jornal *Daily Mail*. Foi ainda abordado, neste âmbito, o poema “Celebr8”, de Levi Tafari. (ver Anexo 22, pp. 159-162)

Mencione-se, também, que, na sequência da exploração, em grupo, de vários poemas subordinados ao multiculturalismo, racismo/discriminação/diversidade, no 11º ano, se questionou os alunos quanto à possibilidade de traduzirem esses mesmos poemas, tendo os discentes , reconheço que para grande satisfação minha, confessado que seriam incapazes de fazê-lo, uma vez que essa tarefa exigia um conhecimento que ainda não detinham.

Quando menciono que esta resposta me produziu especial satisfação, tal está intimamente relacionado com o facto de, a meu ver, essa afirmação denotar um processo de auto-avaliação, bem como consciência e sensibilização face não só, aos inúmeros mecanismos que enformam a orgânica interna do poema, mas também à exigência que o exercício da tradução pressupõe, mobilizando inúmeras competências que transcendem a mera dimensão da palavra ou esquema rimático. Não resisto, para terminar, a mencionar outro dos textos comentados e que se reporta ao artigo da *Time* “Google Attempts Poetry Translation: Can One Desire Too Much of a Good Thing?”, de Janeiro deste ano. Na tentativa de captar a contemporaneidade e dada a actualidade da notícia, procurei promover a reflexão crítica em torno deste artigo, perspectivando-se as sensibilidades dos discentes relativamente ao mesmo. (ver Anexo 23, p. 163)

Capítulo IV- Análise e interpretação dos dados

Em conformidade com os dados obtidos mediante a aplicação do questionário final aos alunos, foi possível concluir cabalmente da exequibilidade e alcance dos objectivos subjacentes ao presente projecto de investigação-acção, quer nos níveis de continuação, quer nos de iniciação e, por conseguinte, nas distintas faixas etárias. Impõe-se, mesmo assim, reflectir sobre a validade dos resultados do referido questionário, eventuais constrangimentos, problematizando e equacionando a (i)legitimidade de possíveis generalizações, no respeito por critérios de rigor, seriedade e exigência, pelos quais me procurei nortear e aos quais aludi reiteradamente no decorrer deste projecto.

Assim, se atendermos à situação inicial, atinente ao diagnóstico traçado e a partir do qual se delinearam as linhas de intervenção, concluímos que se verificou uma melhoria muito significativa em termos da percepção positiva do aluno face ao texto poético e do seu contributo para a (des) construção da sua realidade sociocultural.

Efectivamente, de acordo com os resultados obtidos, 90% dos discentes considerou que a poesia pode constituir um recurso importante propiciador da reflexão sobre aspectos socioculturais, comparativamente com os 41% do total de alunos que manifestou esta opinião inicialmente. Assinale-se, neste contexto, que o número total de alunos que respondeu ao inquérito inicial (66) e final (60) não é coincidente, havendo uma diferença de seis discentes no total; no entanto, os resultados apurados permitem retirar ilações relativamente a uma tendência generalizada de melhoria muito expressiva, em ambos os contextos de língua.

Neste âmbito, cumpre-me fazer, claramente e sem rodeios, uma ressalva: apesar da observação directa na sala de aula corroborar uma melhoria muito significativa da motivação e da apetência do aluno relativamente ao texto poético e às suas potencialidades, julgo que os dados obtidos, que se traduzem em mais do dobro das respostas favoráveis, constituem uma expressão exacerbada da realidade.

De facto, se é verdade que, conforme reporte ao longo do presente estudo, a motivação dos alunos relativamente à representação e exploração desta tipologia textual melhorou de forma considerável, também é verdade que, a meu ver, a relação e os laços afectivos que estabeleceram com o professor no decorrer do ano lectivo, podem, directa ou indirectamente, de forma consciente ou velada, influenciar e condicionar as suas respostas,

uma vez que, muitas vezes, os discentes procuram tentar corresponder às expectativas de que julgam ser o professor/investigador depositário. Assim, ao não querer defraudar essas eventuais expectativas, e apesar do apelo insistente a respostas sinceras e da garantia do anonimato dos resultados, alguns acabam por assinalar não a sua real resposta, mas sim aquela que consideram que o docente almeja.

Acresce ainda que, nalgumas turmas, no âmbito da iniciação à prática profissional, para se retirarem ilações mais fundamentadas e credíveis, seria necessário que o projecto fosse implementado de forma mais consistente e não em sessões pontuais, permitindo a execução e reformulação efectiva de estratégias diversificadas.

Merece, igualmente, referência a complexidade em avaliar cabalmente um projecto desta índole, nestas coordenadas temporais, dado que aferir do contributo de uma tipologia textual na forma como o aluno desconstrói alguns conceitos e representações e, correlativamente, urde outros, é uma tarefa compósita em que entram em jogo múltiplas variáveis de cariz subjectivo, carecendo, na minha opinião, de um estudo mais exaustivo e prolongado, que transcende o âmbito de um Relatório de Estágio.

A este propósito, cumpre-me referir que, na tentativa de conferir maior consistência e credibilidade à investigação, recorri também à minha prática profissional, na qualidade de docente a leccionar ambas as línguas, o que, apesar de muito laborioso, se revelou muito importante e extremamente útil.

Apesar de todos os constrangimentos referidos, não posso deixar de mencionar que, a meu ver, o tema do projecto em análise é um campo fecundo de investigação e que, ao longo da implementação do presente estudo, foi possível explorar, através do texto poético, inúmeros aspectos da realidade sociocultural do aluno, com implicações visíveis/observáveis, na sua participação, comentários e postura.

Foram múltiplos os domínios de referência abordados: mundo laboral, aspirações futuras, meio ambiente, relações interpessoais, machismo, multiculturalismo, representações (inter)nacionais e regionais, escola, família, consumismo/publicidade, solidariedade, anorexia, lazer/ocupação dos tempos livres, tecnologia, entre muitos outros.

Através da exploração de um corpus eclético de textos poéticos, de autores diversificados, propiciou-se a reflexão crítica do aluno relativamente a inúmeros aspectos, questionando e

desmistificando visões distorcidas estigmatizantes e relativizando representações, desconstruindo conceitos e, por esta mesma via, enriquecendo a sua mundividência e (re)construindo uma identidade sociocultural que se nutre da inter-relação e abertura entre o “eu” e os outros, no respeito pela singularidade de ambos.

Não posso deixar, ainda, de aludir à própria (des)construção atinente à representação dos discentes face ao texto poético. De facto, inicialmente e recorrendo ao poema “On Reading Poems to a Senior Class at South High”³⁵, de D.C. Berry, ao som da palavra poesia “Before I opened my mouth/ I noticed them sitting there/ as orderly as frozen fish/in a package.” Não obstante, à medida que os alunos foram encetando um contacto mais estreito com o texto poético “... Together we swam around the room/ like thirty tails whacking words/ till the bell rang...”

Foi evidente a melhoria na relação aluno - texto poético e as implicações que a sua exploração promoveu; contudo, o rigor impele-me a afirmar também que qualquer processo de (des)construção identitária assume um carácter paulatino, não se compadecendo com concepções fictícias de um qualquer “Abre-te Sésamo”. Pelo contrário, requer uma metodologia assente em estratégias diversificadas, metodologicamente fundamentadas, executadas e reformuladas, sempre que oportuno.

É, sem dúvida, muito trabalhoso, mas igualmente gratificante. A este propósito, não posso deixar de mencionar o testemunho de uma aluna, publicado na Revista *Hola Portuñol*³⁶ e divulgada à comunidade educativa, quer na página da Escola, quer em suporte impresso, num texto intitulado: “Combatar.... el monstruo de la poesía”:

“Podemos aprender muchas cosas con la lectura de la poesía. No debemos verla como algo pesado, como un “monstruo”, sino como una lectura interesante que nos puede ayudar a desarrollar nuestros conocimientos. Este año, con la lectura y análisis de algunos poemas en la clase de español, mi interés por este género literario ha aumentado: en el pasado, no me identificaba con este tipo de texto, pero ahora pienso que es muy interesante e incluso puede ser graciosa. Creo que los jóvenes deben combatir el monstruo de la poesía, ya que ella tiene que ver con aspectos de nuestra realidad y de nuestro cotidiano” (2011: 14).

³⁵ Citado por Do-Seon Eur, Ph.D., in http://pc171115.pc.waseda.ac.jp/ccdl/cl_korea/0619_handout.html.

³⁶ Revista coordenada pelo Grupo de Espanhol da Escola Secundária de Lousada e elaborada com base nos trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano lectivo.

Capítulo V- Discussão e conclusão

“La poesía revela este mundo; crea otro. Pan de los elegidos; alimento maldito. Aísla. Une. Invitación al viaje; regreso a la tierra natal. Inspiración, respiración, ejercicio muscular. Plegaria al vacío, diálogo con la ausencia. (...) Hija del Azar; fruto del cálculo. (...) Voz del pueblo, lengua de los escogidos, palabra del solitario. Pura e impura, sagrada y maldita, popular y minoritaria, colectiva y personal, desnuda y vestida, hablada, pintada, escrita, ostenta todos los rostros pero hay quien afirma que no posee ninguno: el poema es una careta que oculta el vacío, ¡prueba hermosa de la superflua grandeza de toda obra humana!” (Paz, 1992: 13).

Na nota introdutória ao presente Relatório, mencionei que o tema do projecto de investigação-acção em análise nascia de um longo desencontro... entre didáctica de Línguas Estrangeiras e Poesia.

Acrescentei que faltava cumprir esse encontro entre o texto poético....e o aluno/leitor, entre o texto poético... e, em muitos casos, o professor de LE e, também, entre o texto poético... e o produtor/autor de material didáctico.

Pois bem, todo o trabalho elaborado e que aqui se procurou condensar, foi urdido com os fios do ensejo de propiciar esse contacto fecundo.

Ciente de que a um projecto desta índole subjaz um longo e laborioso caminho, do qual o presente Relatório não pode ser senão expressão embrionária, procurei demonstrar e defender, com humildade, mas convicta e assertivamente, que a poesia pode constituir um contributo inestimável no âmbito da (des)construção da identidade sociocultural do aluno, sem negligenciar, correlativamente, as suas potencialidades pedagógicas no desenvolvimento das competências gerais e comunicativa.

Com efeito, importa sublinhar que não me confinei, pois, à mera, ainda que muito importante, apreciação estética do fenómeno poético; efectivamente, aproveitando este recurso, advoguei a sua utilidade no desenvolvimento das referidas competências.

Cabe mencionar que, embora, como é óbvio, as propostas se centrassem sobretudo no desenvolvimento específico de competências atinentes às línguas inglesa e espanhola, potenciaram também o diálogo com outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, fomentando a articulação vertical e horizontal.

É pertinente mencionar igualmente que, nas propostas práticas apresentadas, se pugnou pelo eclectismo de registos e de autores, desde os mais clássicos e canónicos até aos contemporâneos, propiciando mostras de língua autênticas e contextualizadas, bem como

situações comunicativas diversas, por se entender que esta era a via mais profícua para se responder à heterogeneidade/idiossincrasias dos aprendentes.

A este propósito, ressalve-se que, sem cair na falácia do engodo fácil do caminho único e recorrendo à linguagem metafórica do foro clínico, diria que, longe do carácter prescritivo de qualquer receituário, se apresentaram propostas em que procurei demonstrar que o texto poético não apresenta “efeitos secundários” adversos, se “administrado” com propriedade, ou seja, ajustando e adoptando o material/estratégias didácticas ao corpo discente em questão, à semelhança do que se deveria fazer relativamente a qualquer outro material, seja ele de cariz literário ou de outra índole.

Numa perspectiva holística, procurou-se propiciar a aproximação ao texto numa concepção em que a leitura não se confina à sala de aula ou até mesmo ao recinto escolar, propondo, facilitando o acesso e orientando ainda os alunos num percurso de leituras que, não sendo vinculativo e realizando-se em horário extra-aula, brotava da intenção de abrir ao aprendente/leitor o mundo da palavra que, para muitos deles, não constituía senão, como se pode verificar na análise dos questionários aplicados, um exercício penoso que só faziam por obrigação.

Alguns alunos fizeram inclusivamente ilustrações para poemas, criaram poemas visuais, acrósticos, entre outros trabalhos de oficina de leitura/escrita. Alguns destes trabalhos constam da revista “Hola Portuñol” que reflecte trabalhos variados dos alunos das várias turmas. Os discentes de uma das turmas decoraram ainda uma caixa para deixar na biblioteca com algumas fichas de leitura e outros recursos.

Foi meu propósito mobilizar as valências que a biblioteca escolar coloca à nossa disposição, no entendimento de que esta não é um mero repositório de livros, mas antes um importante espaço de dinamização educativa e cultural, conducente ao desenvolvimento de competências variadas.

Destaque-se, contudo, que um dos aspectos que não foi possível concretizar no período a que se reporta o presente Relatório, mas que seria extremamente interessante, consiste no convite a poetas para que se deslocassem à escola, uma vez que, como refere o poeta Simon Armitage, em “The Motion Report: Poetry and Young People” (2010:15), “a few minutes with a true poet can be a lesson for life”.

“Pupils often imagine that poets must be dead to have written anything of interest or importance, so at the very least it proves to students that we are living, breathing creatures. It also proves to them that poetry can be made out of contemporary language and deal with everyday situations. I think that once students can put a name and a face to a poet, the work becomes more human and more approachable. And yet at the same time, a poet’s presence can reinforce some of the magic and ritual of a poem, can leave a classroom spellbound, mystified that the arrangement of just a few sentences and choice words can have such a powerful effect” (2010:15).

Refira-se que, no âmbito do *Projecto Britlit*, já referenciado anteriormente, alguns autores, como Levi Tafari, já se deslocaram a algumas escolas portuguesas, tendo-se revelado uma experiência muito enriquecedora.

Em suma, ao longo do presente projecto de investigação-acção, procurei, humildemente, não me resignar perante o silêncio, tão ensurdecador quanto eloquente, a que tem estado votado o texto poético no âmbito da didáctica de Línguas Estrangeiras, lançando as sementes para um fecundo encontro entre o aluno/leitor e a poesia. Não se tratando propriamente da demanda do *Santo Graal*, entendo, no entanto, que quando se estabelece verdadeiramente o contacto entre o leitor e o texto poético, a leitura se converte numa experiência transformadora, libertadora e enriquecedora, susceptível de (des)construir a sua identidade sociocultural.

Imbuída da firme convicção de que se o texto poético não é panaceia para todos os males, menos ainda representa a *Caixa de Pandora* a que muitos o associam, defendo que urge animar o aluno ao contacto com a poesia, fruindo da plasticidade, plurissignificação e musicalidade da palavra.

Referências bibliográficas

ACQUARONI MUÑOZ, R. (2006) “Hija del azar, fruto del cálculo: La poesía en el aula de E/LE” *Carabela*, 59, pp. 49-77.

ALBADALEJO GARCÍA, D. (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *MarcoELE*, 5. Retirado em 12/10/2010, na World Wide Web (<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>).

ALVES, José Matias (dir.) (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, 1ª edição, Porto: Asa.

ANDRÉS, A. & GÓMEZ, E. (coord.) (2009). *Aproximación a la Poesía en Español: Propuestas didácticas*. Embajada de España en Brasil. Cons. Educación. Educación.es.

BARRO, Ana, JORDAN, Shirley & ROBERTS, Celia (1998). “Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer”. Em BYRAM, Michael & FLEMING, Michael, *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

BATSTONE, Rob. (1994). *Grammar*, Oxford: O.U.P.

BELL, Judith (2008). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

BROWN, Douglas (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

BRUMFIT, C.J. & CARTER, R.A. (1987). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

BYRAM, Michael & FLEMING, Michael (ed.) (1998). *Language learning in intercultural perspective : approaches through drama and ethnography*. Cambridge: CUP

CABALLERO DE RODAS, Beatriz (2001). “Las destrezas de la comunicación escrita”. Em Nussbaum, Lucilia & Bernaus, Mercé (eds.); *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.

CARTER, Ronald (1982). *Language and Literature. An Introductory Reader in Stylistics*. London: George Allen & Unwin.

CARTER, R. & Long, M. (1991), *Teaching Literature*. London: Longman.

CASSANY, Daniel, LUNA, SANZ, Glòria (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial Graò.

CENCERRADO, Luís & col. (2010). *Cuadernos del Profesor 7- La Escritura: un recurso valioso para trabajar las áreas y materias del currículo*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. Ministerio de Educación.

COLLIE, Joanne & SLATER, Stephen. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.

Cuadernos del Profesor, 4: Formación de Usuarios y Educación Documental: conceptos y propuestas para desarrollar en el centro escolar (2008). Junta de Castilla y León. Consejería de Educación .Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Retirado em 04/04/2011, na World Wide Web (<http://www.educa.jcyl.es/es/fomento-lectura/materiales-profesorado/cuadernos-profesor/cuadernos-profesor-4>).

CUNNINGSWORTH, A.(1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman.

ECO, UMBERTO (2002). *La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones*. Retirado em 01/09/2011, na World Wide Web (http://www.elpais.com/articulo/opinion/fuerza/cultura/podra/evitar/choque/civilizaciones/elpepiopi/20020612elpepiopi_8/Tes).

Escola Secundária com 3º ciclo de Paços de Ferreira - Projecto Educativo de Escola. (2010). Retirado em 01/02/2011, na World Wide Web (<http://www.espf.edu.pt/>).

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Retirado em 08/12/2010, na World Wide Web (<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>).

FERRER PLAZA, Carlos (2009) *Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas MarcoELE*. Retirado em 12/10/2010, na World Wide Web (www.marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf).

GONZÁLEZ, Aurelio (2009). “Elements of traditional culture in the formation of a national identity and literature”. Em GRUBACIC, Slobodan & SOLDATIC , Dalibor

Language, literature, culture, identity: proceedings. Belgrade: Faculty of Philology - University of Belgrade.

GRUGEON, Elizabeth & WALDEN, Peter (1983). *Literature and Learning*. London. Ward Lock Educational.

LAGES, Mário F., LIZ, Carlos, ANTÓNIO, João H., CORREIA, Tânia Sofia (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: GEPE.

LAZAR, Gillian (2002). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

MALEY, Alan, & MOULDING, Sandra (1995). *Poem into Poem. Reading and writing poems with students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARTELO, Rosa Maria (2007).” Poesia, Imagem e Cinema: Qualquer poema é um filme?”, em *Cadernos de Literatura Comparada-17 Poesia e outras Artes: do Modernismo à Contemporaneidade*. Porto. Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, FLUP.

MENDOZA FILLOLA, A. (1993). “Literatura, Cultura, Intercultura: reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera”. *Lenguaje y textos*, 3, pp. 19-42.

MENDOZA FILLOLA, A. (2004), “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redEle*, 1 Retirado em 22/01/2011, na World Wide Web (<http://educacion.es/redele/revista1/mendoza.shtml>).

MENOUER FOUATIH, Wahiba (2009) *La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE*. Instituto Cervantes de Orán. Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE, 29-31 de marzo de 2009 (pp. 161-172) Retirado em 22/08/2011, na World Wide Web (<http://oran.cervantes.es>).

MIQUEL, L. & SANS, N. (1992), "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 9, pp. 15-21.

MONTESA, S. & GARRIDO, A. (2010): “La Recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta.” *MarcoELE*, 11. Retirado em 05/02/2011, na World Wide Web (<http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>).

MOREIRA, António Augusto *et al.* (2001-2003). *Programa de Inglês, Nível de Continuação- 10º, 11º e 12º Anos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Retirado em 08/12/2010, na World Wide Web (<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>).

NARANJO PITA, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

NÚÑEZ, Sabaris (2006). “Docencia e Interculturalidad. Un nuevo reto de los estudios literarios”, *Diacrítica*, 20-3, pp. 413-430.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Retirado em 18/06/2011, na World Wide Web (<http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>).

PAZ, Octavio (1992). *El Arco y la Lira*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

PENNAC, Daniel (1997) *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.

PONCE DE LEÓN, Rogelio (2006). “Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal.” Em Rosa Bizarro (org.), *A Escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. (pp.249-259). Porto. Areal Editores.

SERRÃO, Anabela, FERREIRA, Carlos, SOUSA, Helder (2010). *Pisa 2009 – Competências dos alunos portugueses – Síntese de resultados*. GAVE. Retirado em 18/06/2011, na World Wide Web (http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf).

SILVA, V.M. de Aguiar e (1993). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

SOUSA, Helder Diniz (org.) (2010). *Exames Nacionais- Relatório 2010*. Retirado em 01/08/2011, na World Wide Web (<http://www.gave.min-edu.pt/>).

The Motion Report: Poetry and Young People (2010). Arts Council England. Booktrust. Retirado em 04/07/2011, na World Wide Web (http://booktrustadmin.kentlyons.com/downloads/The_Motion_Report_Poetry_and_Young_People.pdf).

WIDDOWSON, H.G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Gráficos

Gráfico 1

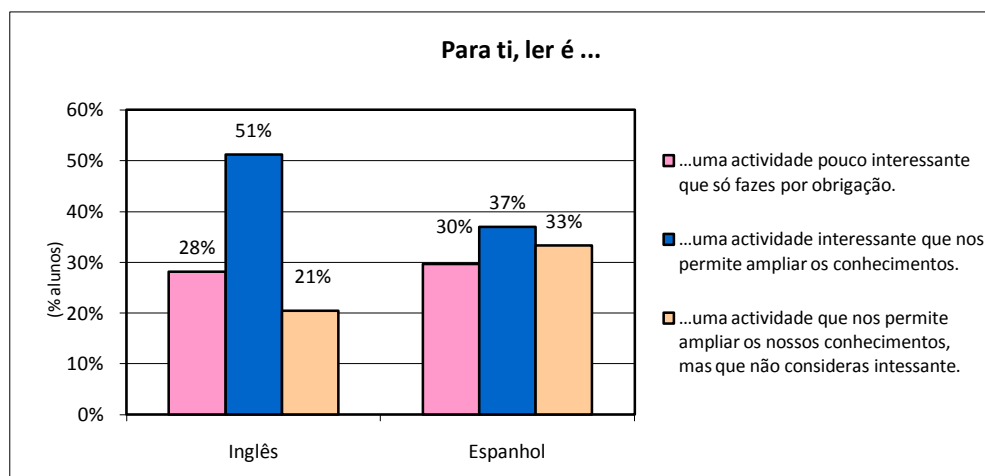


Gráfico 2

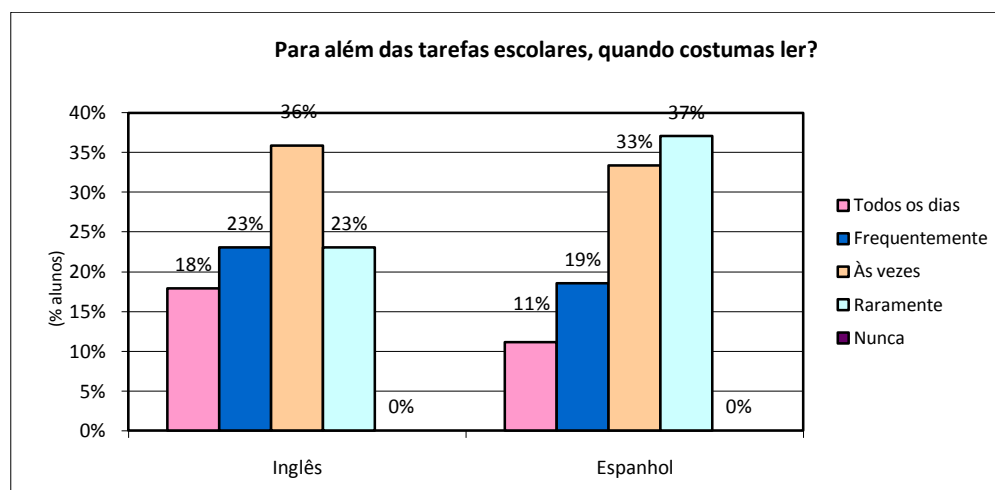


Gráfico 3

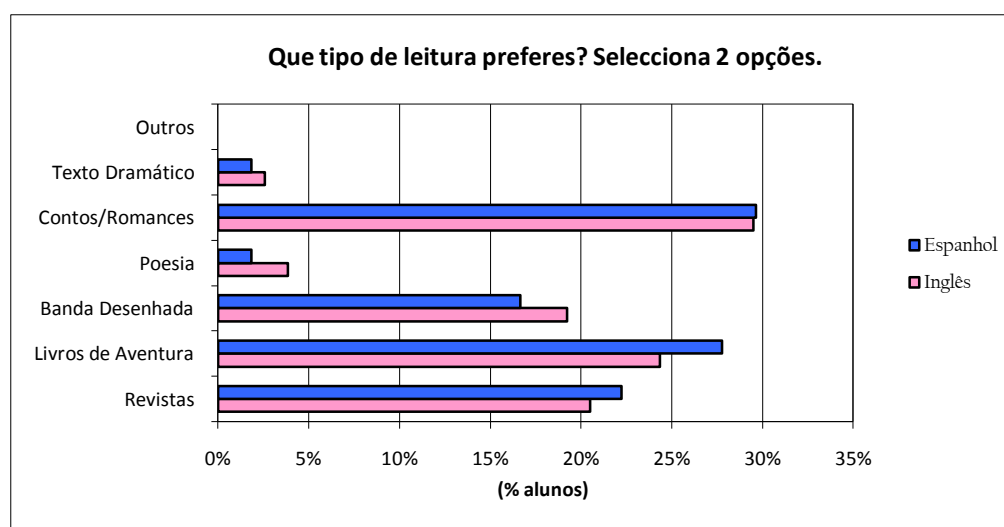


Gráfico 4

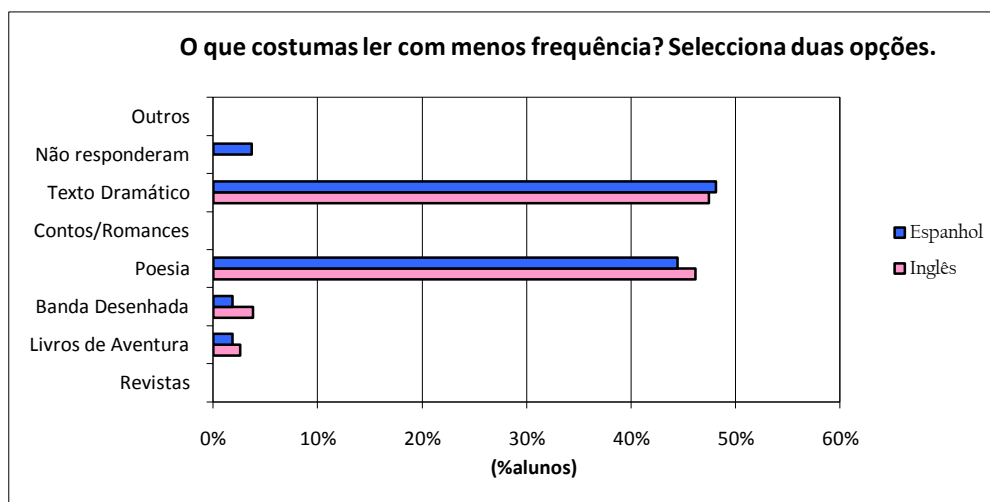


Gráfico 5

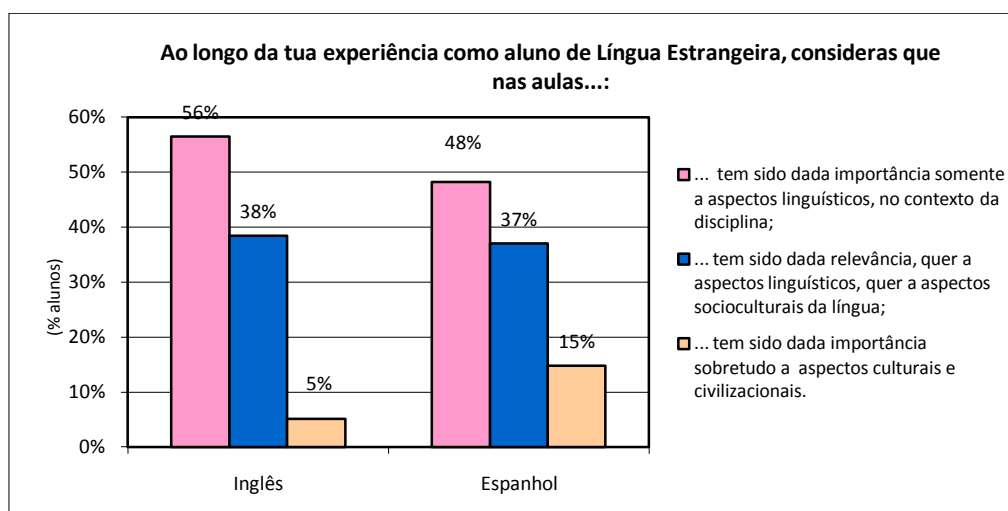


Gráfico 6

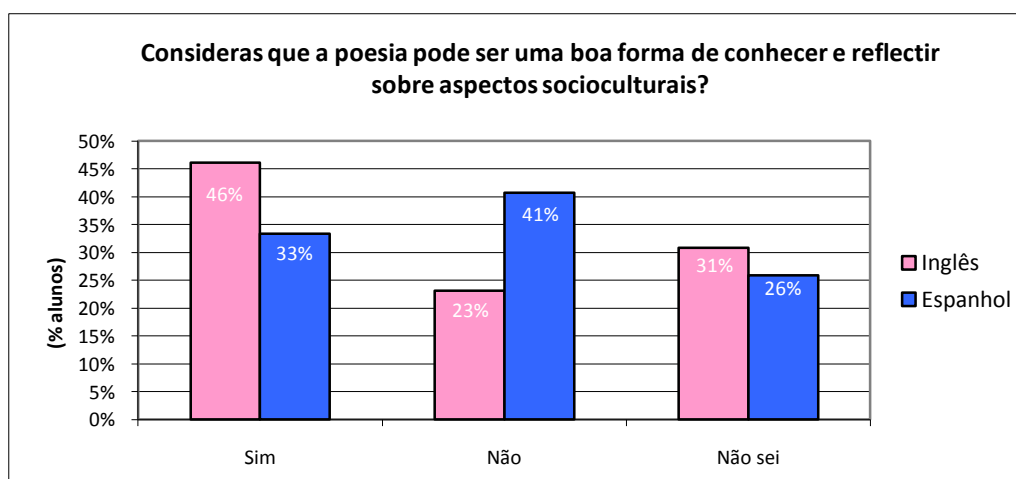


Gráfico 7

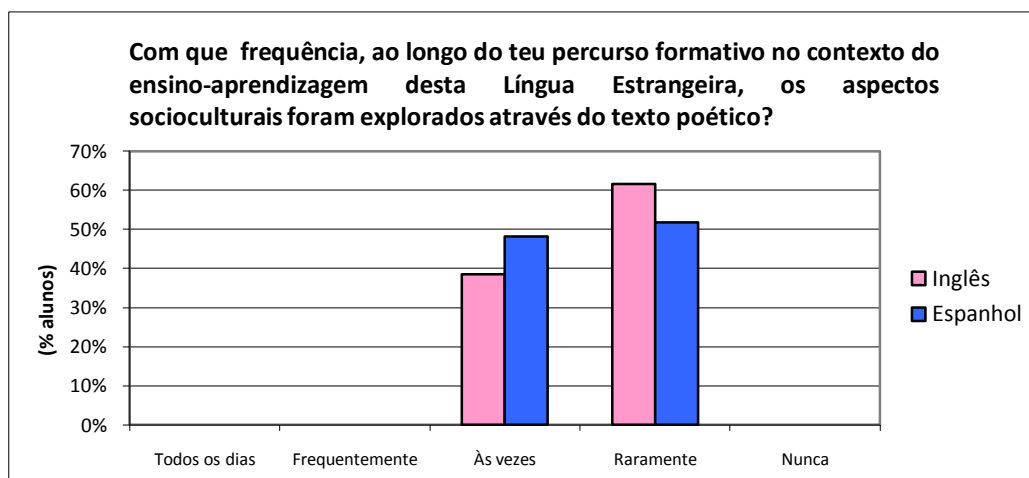


Gráfico 8

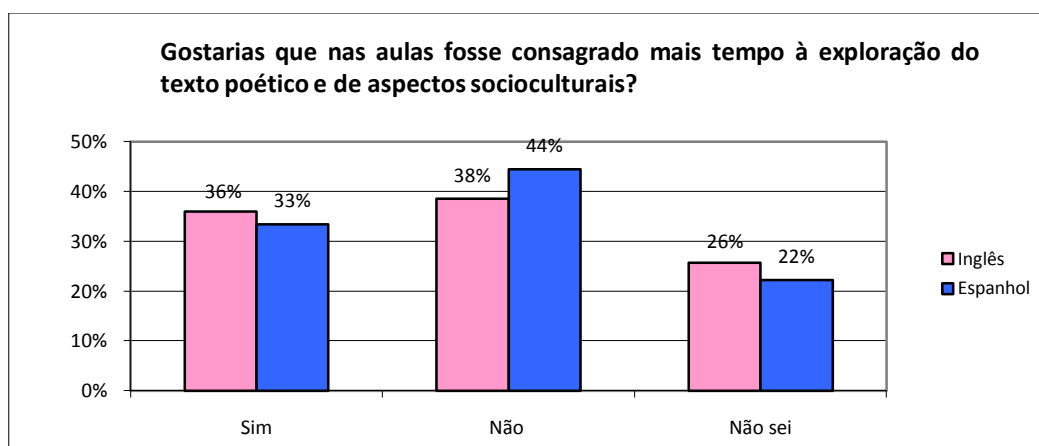


Gráfico 9

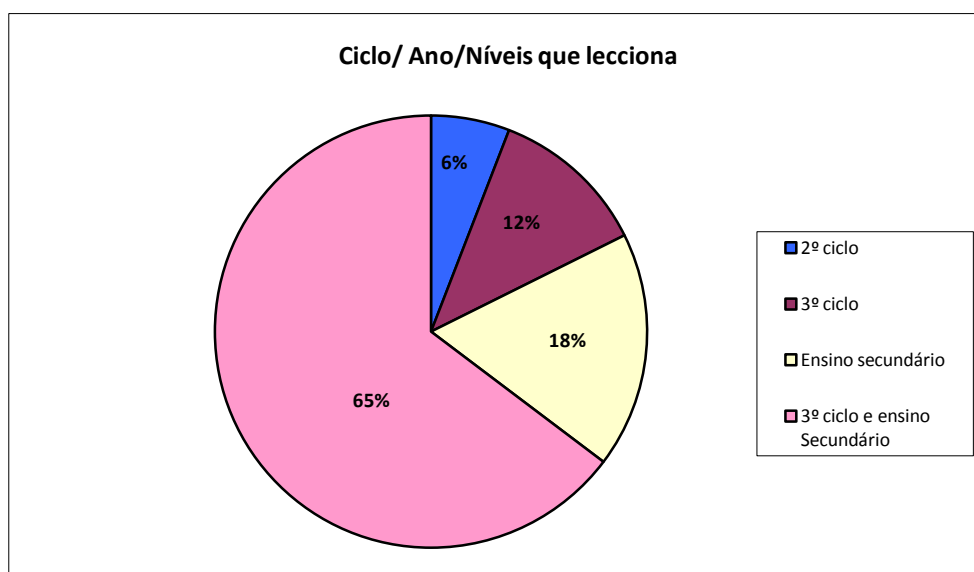


Gráfico 10

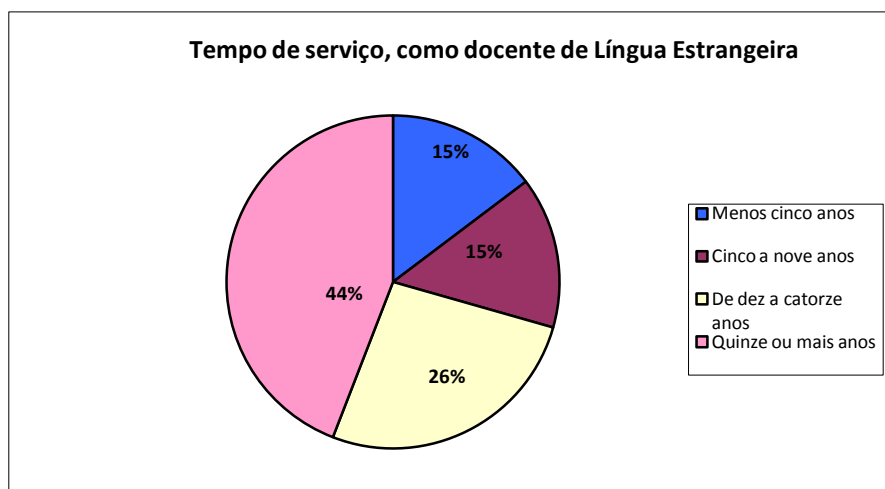


Gráfico 11

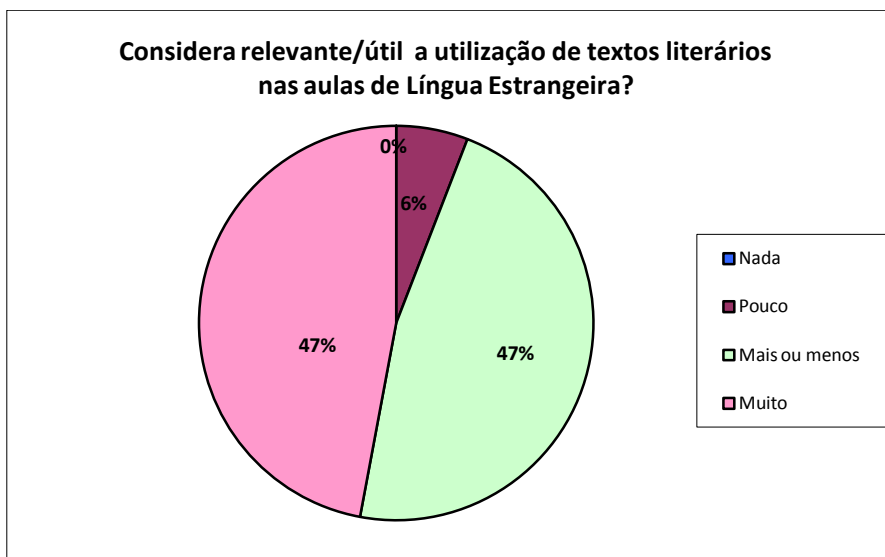


Gráfico 12

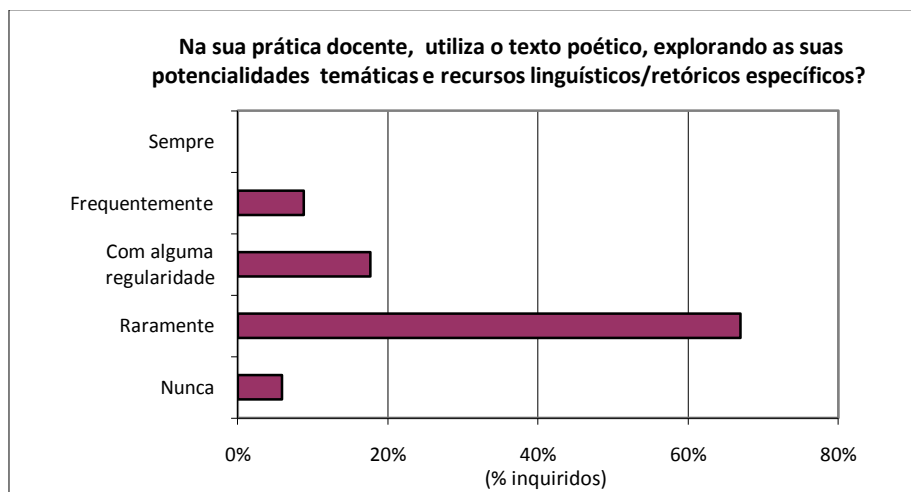


Gráfico 13

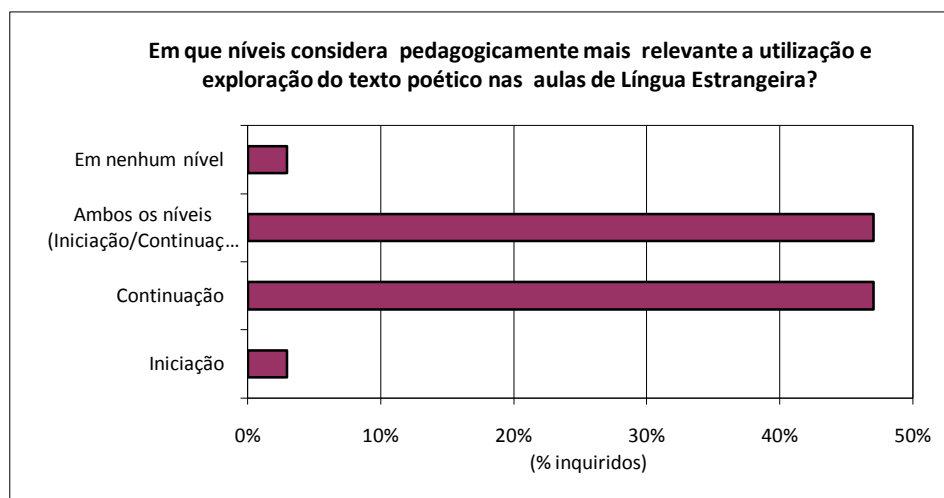


Gráfico 14

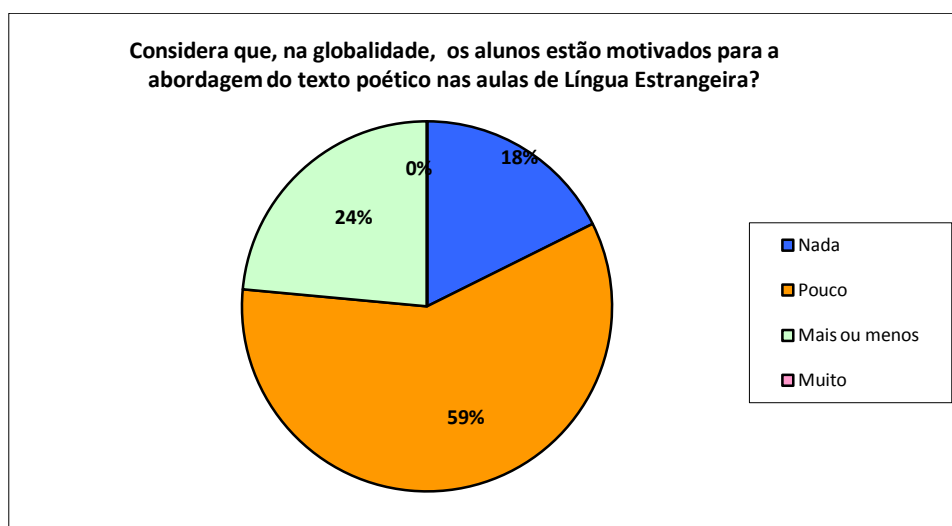


Gráfico 15

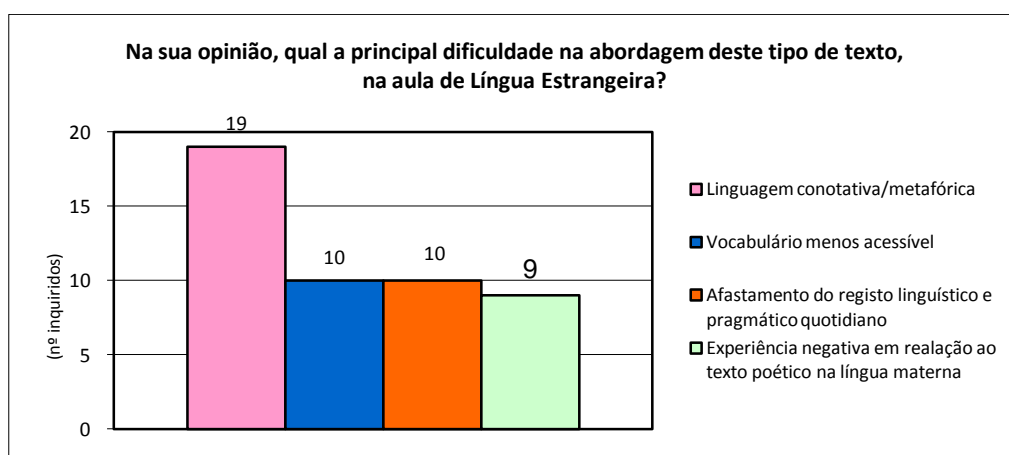
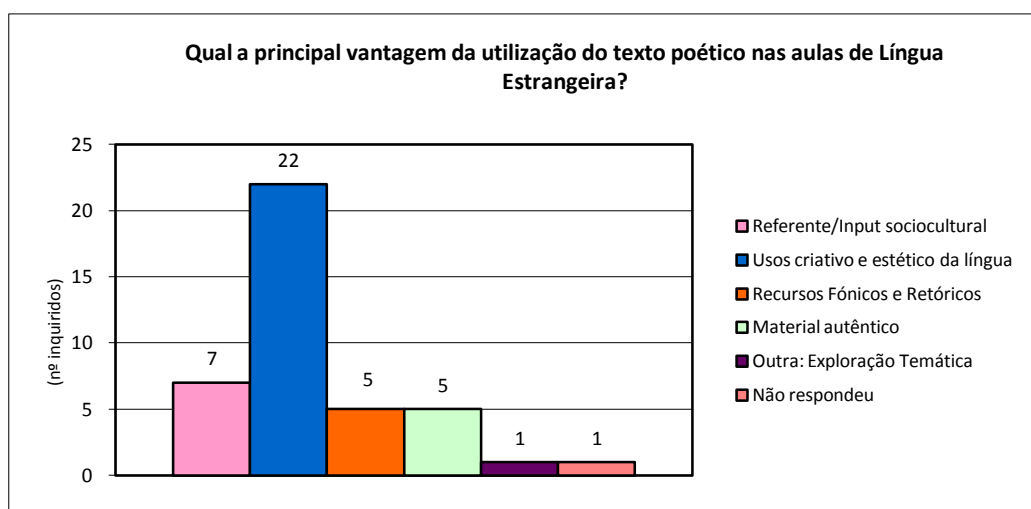


Gráfico 16



Anexos

Anexo 1: Questionário inicial de Espanhol

Lê as seguintes perguntas com atenção e responde com sinceridade, assinalando com um X a resposta que consideres mais adequada. As respostas a este questionário são anónimas. Caso tenhas alguma dúvida, não hesites em pedir esclarecimentos.

1. Para ti, ler é...

... uma actividade pouco interessante que só fazes por obrigação.

... uma actividade interessante que nos permite ampliar os conhecimentos.

... uma actividade que nos permite ampliar os nossos conhecimentos, mas que não consideras interessante.

2. Para além das tarefas escolares, quando costumas ler?

Todos os dias.

Frequentemente.

Às vezes.

Raramente.

Nunca.

3. Que tipo de leituras preferes? Selecciona duas opções.

Revistas.

Livros de aventura.

Banda desenhada.

Poesia.

Contos/romances.

Texto dramático

Outras: qual __

4. O que costumas ler com menos frequência? Selecciona duas opções.

Revistas.

Livros de aventura.

Banda desenhada.

Poesia.

Contos/romances.

Texto dramático

Outras: qual __

5. Ao longo da tua experiência como aluno de Espanhol, consideras que nas aulas...:

... tem sido dada importância somente a aspectos linguísticos, no contexto da disciplina;

... tem sido dada relevância, quer a aspectos linguísticos, quer a aspectos socioculturais da língua;

... tem sido dada importância sobretudo a aspectos culturais e civilizacionais.

6. Consideras que a poesia pode ser uma boa forma de conhecer e reflectir sobre aspectos socioculturais?

Sim

Não

Não sei.

7. Com que frequência, ao longo do teu percurso formativo no contexto do ensino-aprendizagem de Espanhol, os aspectos socioculturais foram explorados através do texto poético?

Frequentemente

Às vezes

Raramente

8. Gostarias que nas aulas fosse consagrado mais tempo à exploração do texto poético e de aspectos socioculturais?

Sim

Não

Não sei

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 2: Questionário aos professores de Línguas Estrangeiras

QUESTIONÁRIO**ANO LECTIVO 2010/2011**

Este questionário insere-se no âmbito de um Projecto de Investigação-Ação com vista à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Ensino do Inglês/Espanhol no Ensino Básico e Secundário.

O questionário é confidencial e anónimo e os dados recolhidos destinam-se ao tratamento estatístico da pesquisa.

Agradeço, desde já, a sua colaboração sincera.

ASSINALE COM UM X A OPÇÃO ADEQUADA/QUE CONSIDERE MAIS PERTINENTE:**1. Ciclo/ Ano/Níveis que lecciona:**

- ☐ 2º ciclo
- ☐ 3º ciclo
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ 3º ciclo e Ensino Secundário
- ☐ Ensino Recorrente
- ☐ Outros: _____

2. Tempo de serviço, como docente de Língua Estrangeira:

- ☐ Menos de cinco anos
- ☐ De cinco a nove anos
- ☐ De dez a catorze anos
- ☐ Quinze ou mais anos

3. Considera relevante/útil a utilização de textos literários nas aulas de língua estrangeira?

- ☐ Nada
- ☐ Pouco
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Muito

4. Que (sub) género/tipologia textual utiliza com mais frequência nas suas aulas de Língua Estrangeira?

☐ Dramático

☐ Poético

☐ Narrativo

☐ Jornalístico

☐ Outros : _____

5. Na sua prática docente, utiliza o texto poético, explorando as suas potencialidades temáticas e recursos linguísticos/retóricos específicos?

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Com alguma regularidade

☐ Frequentemente

☐ Sempre

6. Em que níveis considera pedagogicamente mais relevante a utilização e exploração do texto poético nas aulas de Língua Estrangeira?

☐ Iniciação

☐ Continuação

☐ Ambos os níveis (iniciação/continuação)

☐ Em nenhum nível

7. Considera que, na globalidade, os alunos estão motivados para a abordagem do texto poético nas aulas de Língua Estrangeira?

☐ Nada

☐ Pouco

☐ Mais ou menos

☐ Muito

8. Na sua opinião, qual a principal dificuldade na abordagem deste tipo de texto, na aula de Língua Estrangeira?

☐ Linguagem conotativa/metafórica

☐ Vocabulário menos acessível

☐ Afastamento do registo linguístico e pragmático quotidiano

☐ Experiência negativa em relação ao texto poético na língua materna

☐ Outra: _____

9. Qual a principal vantagem da utilização do texto poético nas aulas de Língua Estrangeira?

___ Referente/Input sociocultural

___ Usos criativo e estético da língua

___ Recursos Fônicos e retóricos

___ Material autêntico

___ Outra: _____

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 3: Material atinente ao poema “I Wanna be a star”



<http://mca7morangos.blogs.sapo.pt/86522.html>



[/http://www.whosdatedwho.com/tpx_1729690/zac-efron-and-vanessa-anne-hudgens/magazinecovers_2](http://www.whosdatedwho.com/tpx_1729690/zac-efron-and-vanessa-anne-hudgens/magazinecovers_2)



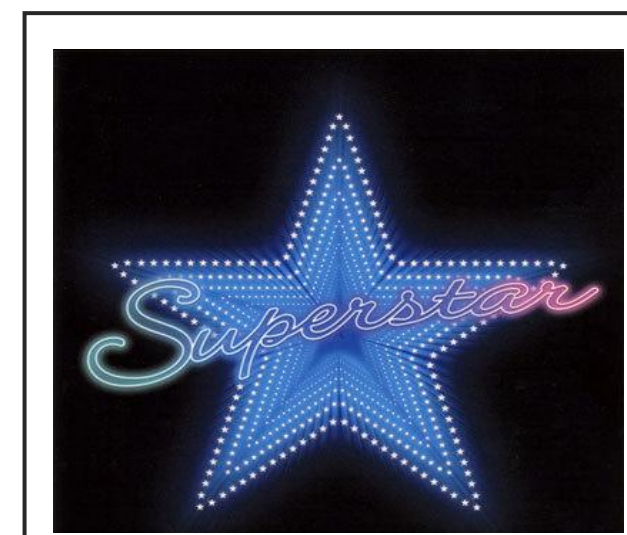
<http://portal-series.com/idolos-portugal-%E2%80%93-os-finalistas/>



http://www.fanoos.com/special/american_idol_2010_contestants.html



<http://www.recipeapart.com/britains-got-talent-best-videos-and-winners/>



<http://raulploter.blogspot.com/2010/12/when-i-grow-up.html>

I Wanna Be a Star

I wanna be a star

I wanna go far.

I wanna drive around
in a big red car.

I said yeah yeah yeah

I wanna be a star. (click,click,click)

I wanna be a hit.

I wanna be it.

I wanna see my name
all brightly lit.

I said yeah yeah yeah

I wanna be a hit. (click,click,click)

I wanna be the scene.

I wanna be on screen.

I wanna make the cover
of a magazine.

I said yeah yeah yeah

I wanna be the scene. (click,click,click)

I wanna be a star.

I wanna be a star.

But I've only got a job
in a burger bar.....
so far....



Tony Mitton¹ Source: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/star_poem.pdf (adapted)

¹ He is a prolific writer of poems, stories and picture books for children. His raps series (rhymes which retell well-known stories and myths in a highly original way) are popular with adults and children alike. His Royal Raps won the 1997 Nottinghamshire Libraries/Dillons Children's Book Award. He has been interested in poetry, song and stories from an early age and wrote poetry consistently from his teens onwards.

TEXT MESSAGE

1. Read the text code in the box below.

Text code			
@ = at	cnma = cinema	n = and	tl = tell
2 = to	cstng = casting	qt = quiet	u = you
2dy = today	cu = see you	r = are	vry = very
2mrw = tomorrow	d = the	rly = early	wan2 = want to
2nite = tonight	dnt = didn't	snd = sound	wk = work
av = have	dya = do you	spr = super	wr = were
b = be	g = go	spsd = supposed	wz = was
bd = bed	lg = leg	srprs = surprise	
Brk = break	m = me	sry = sorry	
by = bye	mytrs = mysterious	thnx = thanks	

2. Now write the dialogue between Star and Katie correctly.

KATIE: hi star r u ok? u wr vry qt @ wk 2dy

STAR: ok thnx

KATIE: dya wan2 g 2 d cnma 2nite?

STAR: sry i knt

KATIE: u snd mytrs

STAR: av cstng 2mrw n av 2 g 2 bd rly

KATIE: u dnt tl m !

STAR: wz spsd 2 b srprs!

KATIE: spr! Brk lg!

STAR: thnx. cu.

KATIE: ok. by



Source: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/star_poem.pdf

Key:

KATIE: Hi, Star. Are you OK? You were very quiet at work today.

STAR: I'm OK, thanks.

KATIE: Do you want to go to the cinema tonight?

STAR: Sorry, I can't.

KATIE: You sound mysterious... Are you sure you are OK?

STAR: I've a casting tomorrow and I have to go to bed early...

KATIE: Oh, you didn't tell me!

STAR: It was supposed to be a surprise.

KATIE: Super! Break a leg!

STAR: Thanks. See you.

KATIE: OK. See you later

Anexo 4: Material relativo ao poema “Weather Rapport”

Weird Weather in a Warming World

The New York Times

Published: September 7, 2010

GIVEN the weather of late, extremes seem to have become the norm.

<http://www.nytimes.com/2010/09/08/opinion/08revkin.html>

Madeira floods: death toll rises to 40

More than 120 people have been injured in Madeira's worst tragedy for a century.

Sunday 21 February 2010

<http://www.guardian.co.uk/world/2010/feb/21/madeira-floods-death-toll-rises>

Freak waves smash French Riviera

Massive waves have hit the French Riviera between Nice and Cannes causing major material damage to the densely-populated coast. The freak weather struck as the region is preparing to host the 63rd Cannes Film Festival.

Source: <http://www.france24.com/en/20100505-freak-waves-smash-french-riviera-storm-cannes-nice-disaster-destruction-beach-croisette>

Will this summer of extremes be a wake-up call?

This decade has been marked by a number of weather extremes – which show how vulnerable our societies are

guardian.co.uk, Monday 16 August 2010

Source: <http://www.guardian.co.uk/environment/2010/aug/16/summer-extremes-wake-up-call>

'Upside down rainbow' caused by freak weather

Freak atmospheric conditions rarely seen outside the polar regions have been credited with causing the formation of an "upside down rainbow".

Source: <http://www.telegraph.co.uk/earth/earthnews/3351847/Upside-down-rainbow-caused-by-freak-weather.html>

Floods and mudslides on three continents, as drought hits Africa

How victims of extreme weather conditions and natural disaster are faring around the world

Monday 9 August 2010

<http://www.guardian.co.uk/world/2010/aug/09/floods-mudslides-drought-extreme-weather>

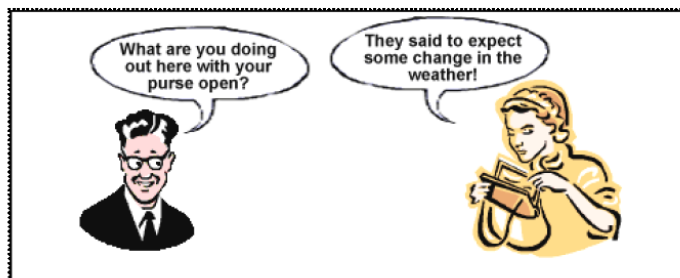
WEATHER RAPPORT

Sorry we can't bring you
the WEATHER RAPPORT
because the WEATHER ain't
gonna be what we thought.
What will happen
from week to week?
I don't know
because the WEATHER is doing the FREAK!

ain't – *isn't*
gonna – *going to*

We don't know WHETHER
the sun will shine
we don't know WHETHER
they'll be a hurricane
we don't know WHETHER
they'll be a shower of rain
we don't know WHETHER
fog will show its face
we don't know WHETHER
the frost will take hold
we don't know WHETHER
it will just stay cold

The snow starts to fall
through the sunshine
the rain begins to dance
at the same time.
The wind starts to blow
creating a song
a confused state of affairs
the WEATHER has gone all wrong
Then man plays a part
and makes things worse
all because he wants
to fatten his purse.
And that RAPS up
our RAPPORT for this week
the outlook is
the WEATHER'S still doing the FREAK!



© Levi Tafari
Reprinted by kind permission of the author
From 'Rhyme Don't Pay'

Source : www.britishcouncil.org/hongkong-tafari_kit-britlit-hk-version.pdf

Anexo 5: Material referente al poema "Andalucía".

¿Te gusta la poesía? Anímate...

1. Lee el poema siguiente e intenta deducir la palabra que falta, a partir del contexto.
¡Ojo! Esa palabra se repite a lo largo del poema y todo gira en torno a su concepto.



iii ¿? !!!

Ocho perlas en tu diadema iii ¿? !!!

Cual concha salida del mar
Espejo de plata con brillo lunar
Destellos de luz de tu pedrería

1 { Embrujo de cal y luna, ¡ALMERÍA!
Voz que canta del mar a la serranía.

¡MÁLAGA! ¡Blanca de cal y de sol morena!
Canto de amor en luna llena. } 2

3 { Con miles rojas veletas ¡GRANADA!
Bañada en nieves de Sierra Nevada.

¡CÓRDOBA! mezquita mora y cristiana
Magia de luz, bella hurí, esquivá sultana. } 4

5 { Embrujo y magia en el aire ¡SEVILLA!
Reina de abril con peineta y mantilla.

¡HUELVA! Alegre romería del rocío
Encanto dulce de bronco bohío. } 6

7 { ¡CÁDIZ!, ¡blanca de luz y recoleta
reflejada, cual luna, en la caleta

¡Verde JAÉN!, manto de olivares verde
que en el infinito azul se pierde. } 8

iii OH!!! iii ¿? !!! iii ¿? !!!

Tú tienes plata, bronce, cobre y oro.
Tú tienes luz, misterio, embrujo y cielo.
Tú tienes fuego, amor y duende en tu suelo.
Tú tienes el cante hondo de embrujo moro.

Tú tienes, ¿? ¡LA EMBRUJADA!

De todo, ¿? ¡LA AFORTUNADA!

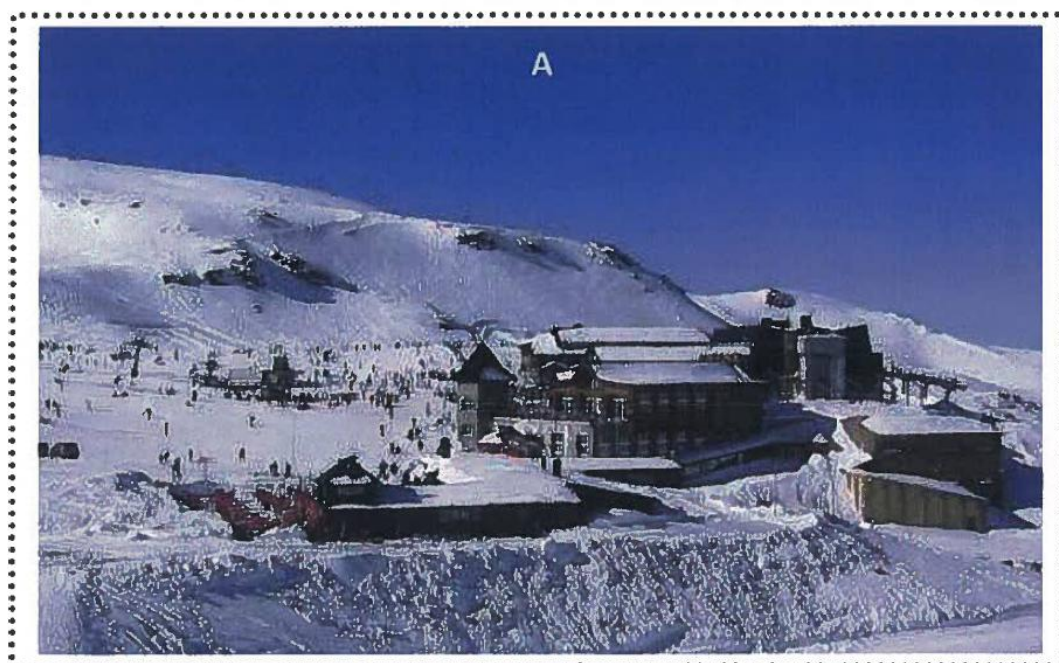
En tus jardines mil ferias en abril
y esa cinta azul de terciopelo,
donde se contempla y refleja el cielo,
cuyo sonoro nombre es: ¡¡¡GUADALQUIVIR!!!

LUIS CUEVAS LÓPEZ - Oasis

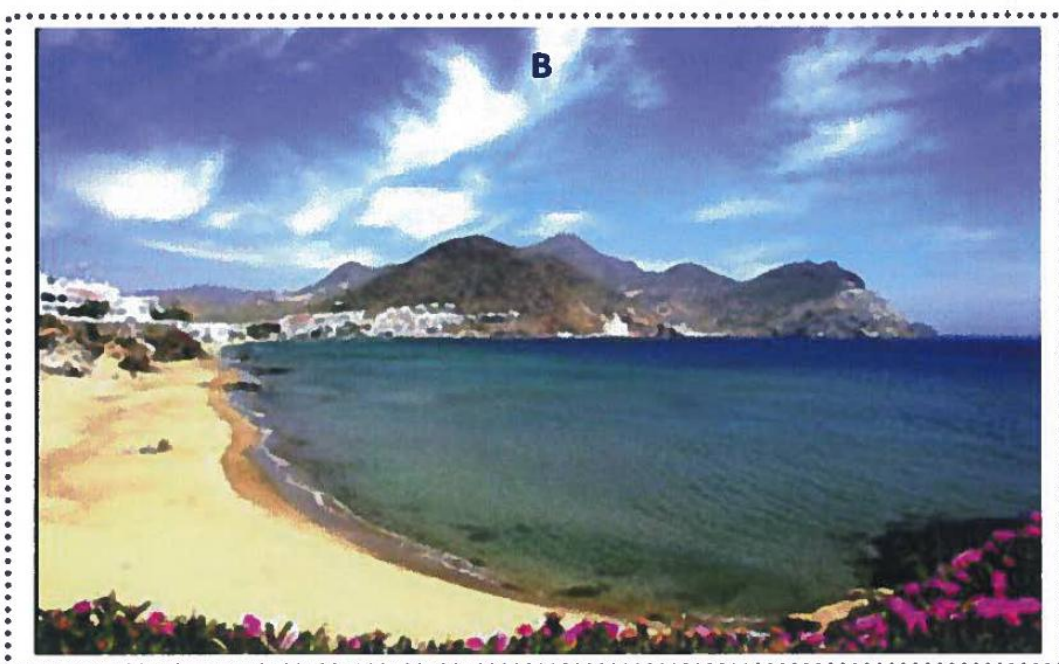
<http://andaluciasur.blogcindario.com/2005/11/00262-andalucia.html>

2. Relaciona cada parte señalada en el poema con la foto correspondiente.
Dos ya están hechos, a título de ejemplo.

1	2	3	4	5	6	7	8
					C	F	



http://www.friendlyrentals.com/blog/en/granada/general/skislopesfacilitiesseason-posts-115-1_1228.htm



<http://www.sol.com/es/visorfoto.asp?IdFoto=6622&IdPoblacion=12&IdContenido=247>



<http://sobreespana.com/2010/01/12/la-romeria-del-rocio-en-huelva/>



<http://www.espanolsinfronteras.com/CulturaEspanola03LamantillaylaPeineta.htm>



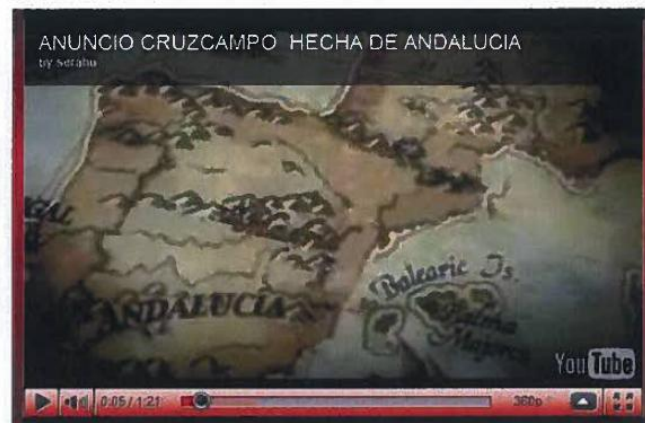
<http://objetivomalaga.diariosur.es/fotos-ToniMolero/noche-luna-llena...-193135.html>



<http://www.alltravelzone.com/glorious-cadiz/>



ANUNCIO CRUZCAMPO HECHA DE ANDALUCIA.wmv



Sé andaloo y vive con nosotros la experiencia del Flamenco, del mundo de las Tapas y del Vino de Jerez.

Descubre nuestras magníficas Playas o ven a practicar tu deporte favorito.

andaloo es Andalucía: ven y sonríe!

andaloo
Ven a Andalucía y sonríe

<http://www.andaloo.com/spanish/spanish.html>

Anexo 6: Material relativo ao poema “Windows 98”, de Mario Benedetti

La canción *Atrapados en la red* fue popularizada en los años noventa por el grupo extremeño Tam tam go.

Atrapados En La Red



De tanto buscar hallé
 En una dirección de internet
 Un foro de forofos
 De pelis de terror y de serie B
 Ahí conocí a una mujer
 Que me 125rometió amor solo en inglés
 Su nombre me sedujo
 Y el resto de su ser me lo imaginé

Para que quiero mas
 Si me da lo que quiero tener

Te di todo mi amor @dot .com
 Y tu me @roba-roba-robado la razón
 Mandame un e-mail que te abra mi buzón
 Y te hago un roncito en el archivo de mi corazón

Salimos solo una vez
 A navegar juntos por la red
 Saque mi visa oro
 Y ella 125rometió que sería fiel

Nunca tocare su piel
 Nunca podre estar donde este
 Cuando el amor es ciego
 El corazón no miente a unos ojos que no ven

Para que quiero mas
 Si me da lo que quiero tener

Te di todo mi amor @dot .com
 Y tu me @roba-roba-robado la razón
 Mandame un e-mail que te abra mi buzón
 Y te hago un roncito en el archivo de mi corazón

Para que quiero mas
 Si me da lo que quiero tener

Te di todo mi amor @dot.com
 Y tu me @roba-roba-robado la razón
 Mandame un e-mail que te abra mi buzón
 Y te hago un roncito en el archivo de mi corazón

Ciberpirata de amor
 Me has abordado a traición

WINDOWS 98



Antes del fax del modem y el e-mail
la vergüenza era sólo artesanal
la mecha se encendía con un fósforo
y uno escribía cartas como bulas

antes los besos iban a tu boca
hoy obedecen a una tecla send
mi corazón se acurruca en su software
y el mouse sale a buscar el disparate



cuando me enamoraba de una venus
mis sentimientos no eran informáticos
pero ahora debo pedir permiso
hasta para escribir con el news gothic

te urjo amor que cambies de formato
prefiero recibirte en times new roman
mas nada es comparable a aquel desnudo
que era tu signo en tiempos de la remington.

Mario Benedetti*

Fuente: <http://www.albaiges.com/poesia/poesiamatematica.htm#m307>

*Poeta y novelista uruguayo nacido en 1920 en Paso de Los Toros. Desde 1983 se radicó en España permaneciendo allí la mayor parte del año. Obtuvo el *VIII Premio Reina Sofía de Poesía* y recibió el título de *Doctor Honoris Causa* por la Universidad de Alicante. Su vasta producción literaria abarca todos los géneros, incluyendo famosas letras de canciones, cuentos y ensayos, traducidos en su mayoría a varios idiomas. Falleció en Montevideo en mayo de 2009.
Fuente: <http://amediavoz.com/benedetti.htm>

Estas son las opiniones de algunos cibernautas, por lo que se refiere al amor cibernético. Léelas y da tu opinión al respecto.

luisgabi1121

el amor cibernético muchos dicen que no tiene futuro, en ocasiones muchos nos enamoramos por este medio que es el internet, el msn etc...y sentimos miedo a que sea mentira todo y las voces que nos dicen no funcionara altera nuestra conciencia y hace que demos un paso atrás pero si nos ponemos sordos y empezamos a andar sin escuchar a nadie más que a tu propio corazón se llegara muy lejos tanto que ni tu mismo podrás creer hasta donde has llegado, suerte a todos los novios cibernéticos.

lasnavarrikas

Yo pensaba igual que tú, pensaba que eso eran tonterías, que era imposible...y mira por donde me ha pasado...fui la primera a la que le costó créerselo, aceptarlo y reconocerlo, darme cuenta de mis sentimientos pero ahora solo queda luchar y luchar para pasar el resto de mi vida junto a él. una vez más la vida me ha dado una lección: NUNCA DIGAS NUNCA....

Mujerenanonimato

Es casi como nuestra historia. Verdad Andre?

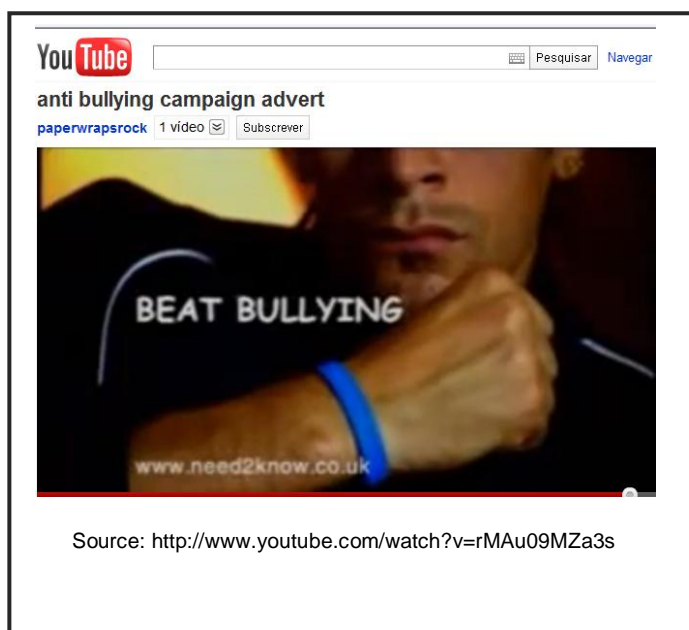
Andre, eres mi amor cibernético, te adoro, te quiero, te amo, te necesito.

CABALLEROSIDERAL

Como es que alguien se puede enamorar por medio de la red?¿ No me explico como algo así uede pasar, o sea cambias todos los sentimientos por iconos virtuales parece algo tonto, pero pues dicen que el amor no tiene fronteras parece que.

Anexo 7: Material referente ao poema “I am”

BEAT BULLYING ad



I Am

I am the person you bullied at school,
 I am the person who didn't know how to be cool,
 I am the person you alienated,
 I am the person you ridiculed and hated.

I am the person who sat on her own,
 I am the person who walked home alone,
 I am the person you scared every day,
 I am the person who had nothing to say.

I am the person with hurt in her eyes,
 I am the person you never saw cry,
 I am the person living alone with her fears,
 I am the person destroyed by her peers.

I am the person who drowned in your scorn,
 I am the person who wished she hadn't been born,
 I am the person you destroyed for 'fun',
 I am the person, but not the only one.

I am the person whose name you don't know,
 I am the person who just can't let go,
 I am the person who has feelings too,
 And I was a person, just like you.

(This poem was written for the BEAT BULLYING ad in the UK and narrated by celebrity people.)

In http://www.stclares.ie/anti_bullying_poems.html

❶ In your opinion, who wrote this poem? Describe him/her psychologically and account for your answer.

❷ Throughout the poem, he/she expresses several negative feelings experienced in the past. Which ones?

❸ In the fourth stanza, it is stated that “I am the person who wished she hadn't been born.” What kind of problems may have led to this serious situation?

❹ Each stanza of the poem begins with “I am the person...” but in the final line/verse the verb to be is in the Past tense. Can you suggest why?

❺ If you knew someone who was being bullied at school, what would you advise him to do?

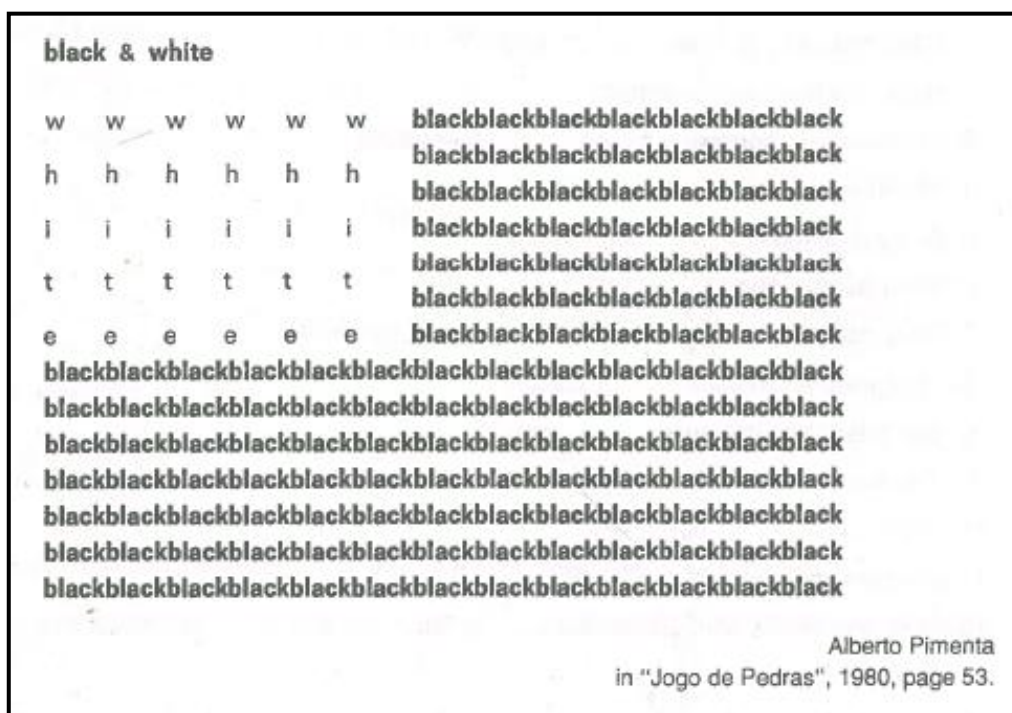
❻ Bullying is a very serious social problem which may involve physical aggression and/or verbal and emotional harassment. What can we all do (parents, teachers, students...) to “beat bullying”?

Anexo 8: Material atinente ao poema “Human Family”, de Maya Angelou

What's your reading of the picture below?

Consider:

- Shape;
- Words;
- Author's intention;



✎ Based on your own sociocultural reality, do you consider that the underlying message of the picture above is still a pertinent issue nowadays? Why/Why not?

Now read the following quotation and relate it to the previous picture emphasizing their common thread. Account for your answer.

"We all should know that diversity makes for a rich tapestry, and we must understand that all the threads of the tapestry are equal in value no matter what their color." Maya Angelou

Source: http://famouspoetsandpoems.com/poets/maya_angelou/quotes

Human Family, by Maya Angelou¹

I note the obvious differences
in the human family.
Some of us are serious,
some thrive on comedy.

Mirror twins are different
although their features jibe,
and lovers think quite different thoughts
while lying side by side.

Some declare their lives are lived
as true profundity,
and others claim they really live
the real reality.

We love and lose in China,
we weep on England's moors,
and laugh and moan in Guinea,
and thrive on Spanish shores.

The variety of our skin tones
can confuse, bemuse, delight,
brown and pink and beige and purple,
tan and blue and white.

We seek success in Finland,
are born and die in Maine.
In minor ways we differ,
in major we're the same.

I've sailed upon the seven seas
and stopped in every land.
I've seen the wonders of the world,
not yet one common man.

I note the obvious differences
between each sort and type,
but we are more alike, my friends
than we are unlike.

I know ten thousand women
called Jane and Mary Jane,
but I've not seen any two
who really were the same.

We are more alike, my friends,
than we are unlike.

We are more alike, my friends,
than we are unlike.

Source: http://allpoetry.com/poem/8511441-Human_Family-by-Maya_Angelou

¹Dr. Maya Angelou is a remarkable Renaissance woman who is hailed as one of the great voices of contemporary literature. Within the rhythm of her poetry and elegance of her prose lies Angelou's unique power to help readers of every orientation span the lines of race and Angelou captivates audiences through the vigor and sheer beauty of her words and lyrics. Source: <http://mayaangelou.com/>

U.S. President Barack Obama presents poet and author Maya Angelou with the 2010 Medal of Freedom in the East Room of the White House February 15, 2011 in Washington, DC. Credit: (Photo by Chip Somodevilla/Getty Images) <http://www.examiner.com/social-justice-in-national/pictures-of-maya-angelou-at-metal-of-freedom-ceremony-picture>



Anexo 9: Material relativo ao poema: “Libre te quiero”, de García Calvo

43 mulheres foram mortas em Portugal em 2010, vítimas de violência doméstica

07.02.2011 Por Ana Cristina Pereira



"Isto é um fenómeno português, europeu, mundial", torna Elza Pais [secretária de Estado da Igualdade]. "Somos herdeiros de uma cultura civilizacional de desrespeito de um género pelo outro, com mulheres educadas para a submissão e homens educados para o domínio. Toda esta cultura de domínio de uma pessoa sobre a outra começa a mudar, mas isso não acontece de um dia para o outro."



(Foto: Manuel Roberto/arquivo)

Fonte: <http://www.publico.pt/Sociedade/43-mulheres-foram-mortas-em-portugal-em-2010-vitimas-de-violencia-domestica-1478961?all=1>

Letra de la canción: **Malo (Bebe)**

Apareciste una noche fría
Con olor a tabaco sucio y a ginebra,
El miedo ya me recorría
Mientras cruzaba los deditos
Tras la puerta.

Tu carita de niño guapo
Se la ha comido el tiempo
Por tus venas
Y tu inseguridad machita
Se refleja cada día en mis lagrimitas.

Una vez más no por favor
Que estoy cansada y no puedo con el corazón
Una vez más no mi amor por favor
No grites que los niños duermen.
Una vez más no por favor
Que estoy cansada y no puedo con el corazón
Una vez más no mi amor por favor
No grites que los niños duermen.

Voy a volverme como el fuego
Voy a quemar tus puños de acero
Y del morao de mis mejillas
Sacare el valor pa cobrarme las heridas.

Malo, malo, malo eres
No se daña a quien se quiere no
Tonto, tonto, tonto eres
No te pienses mejor que las mujeres
Malo, malo, malo eres
No se daña a quien se quiere no
Tonto, tonto, tonto eres
No te pienses mejor que las mujeres

El día es gris cuando tu estas
Y el sol vuelve a salir cuando te vas
Y la penita de mi corazón
Yo me la tengo que tragar con el fogón

Mi carita de niña linda
Se ha ido envejeciendo en el silencio
Cada vez que me dices puta
Se hace tu cerebro más pequeño

Una vez mas no por favor
Que estoy cansada y no puedo con el corazón
Una vez mas no mi amor por favor
No grites que los niños duermen.
Una vez mas no por favor
Que estoy cansada y no puedo con el corazón
Una vez mas no mi amor por favor
No grites que los niños duermen.

Voy a volverme como el fuego
Voy a quemar tus puños de acero
Y del morao de mis mejillas
Sacare el valor pa cobrarme las heridas.

Malo, malo, malo eres
No se daña a quien se quiere no
Tonto, tonto, tonto eres
No te pienses mejor que las mujeres
Malo, malo, malo eres
No se daña a quien se quiere no
Tonto, tonto, tonto eres
No te pienses mejor que las mujeres

Voy a volverme como el fuego
Voy a quemar tus puños de acero
Y del morao de mis mejillas
Sacare el valor pa cobrarme las heridas.

Malo, malo, malo eres
No se daña a quien se quiere no
Tonto, tonto, tonto eres
No te pienses mejor que las mujeres
Malo, malo, malo eres
No se daña a quien se quiere no
Tonto, tonto, tonto eres
No te pienses mejor que las mujeres

Malo, malo, malo eres
Malo eres porque quieres
Malo, malo, malo eres
No me chilles que me duele
Eres débil y eres malo
Y no te pienses mejor que yo ni que nadie
Y ahora yo me fumo un cigarrito
Y te echo el humo en el corazoncito

Porque malo, malo, malo eres
Tu malo, malo, malo eres
Si malo, malo, malo eres
Siempre malo, malo, malo eres.

Bebe es valenciana de nacimiento aunque su infancia la pasaría en Extremadura, en un ambiente artístico en el que sus padres formaban parte de grupos musicales. Sus primeros pasos en el grupo Vanagloria, hasta llegar a Madrid en 1996 para seguir estudios de arte dramático.

Su estilo es muy singular. Su música tiene connotaciones muy originales con la integración de sonidos del mundo hispano o latino en general, flamencos, brasileños....



Fuente: http://www.estudiantes.info/musica/letras_canciones/malo.htm

Libre te quiero

Libre te quiero
como arroyo que brinca
de peña en peña,
pero no mía.

Grande te quiero
como monte preñado
de primavera,
pero no mía.

Buena te quiero
como pan que no sabe
su masa buena,
pero no mía.

Alta te quiero
como chopo que al cielo
se despereza,
se despereza,
pero no mía.

Blanca te quiero
como flor de azahares
sobre la tierra,
pero no mía.

Pero no mía
ni de Dios ni de nadie
ni tuya siquiera.

Agustín García Calvo¹



Arroyo mexiquillo

Copyright © 2004, Jesus Valdez

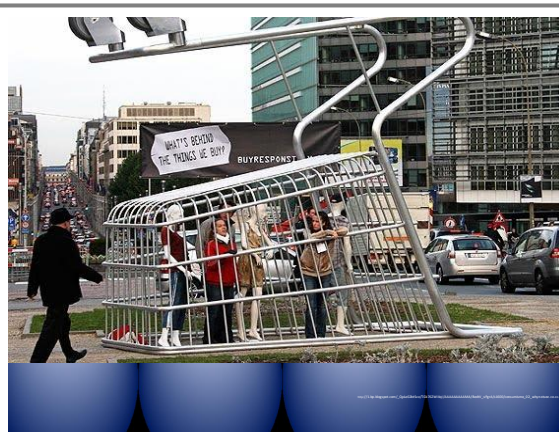
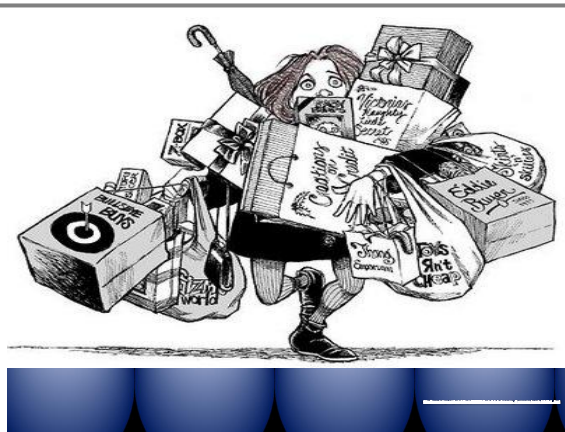
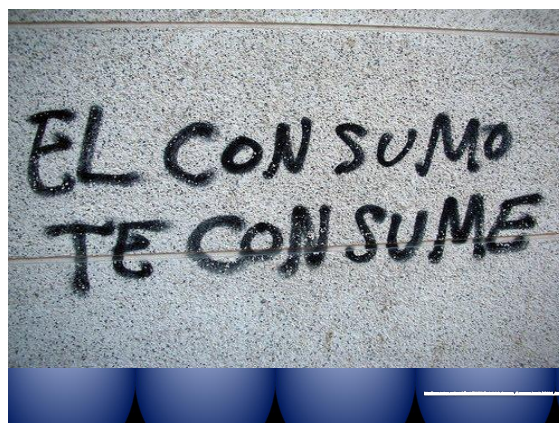
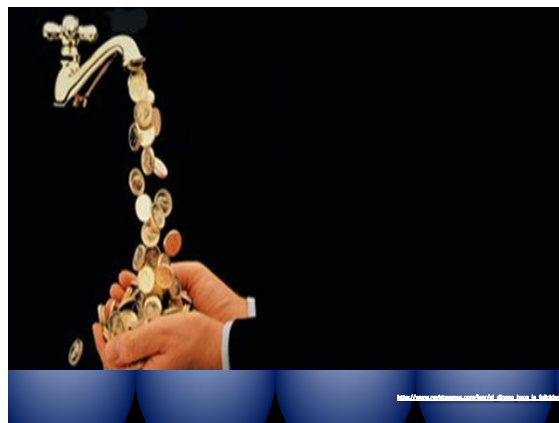
Fuente: <http://www.myfourthirds.com/document.php?id=3570>

<http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.com/2006/08/libre-te-quiero.html>

¹Filólogo, poeta, ensayista y filósofo español, nacido en Zamora el 15 de octubre de 1926. Su obra poética ha inspirado varias versiones musicales, como las de Amancio Prada.

1. A lo largo del poema, en las cinco primeras estrofas, hay un paralelismo y se presenta la misma estructura que empieza por un adjetivo. ¿Qué cualidades del “tú” femenino se expresan?
2. ¿Cuál es la comparación que más te gusta de las que el autor plasma en el poema?
3. Desde tu punto de vista, ¿qué expresa la repetición de la estructura “pero no mía”?
4. En tu opinión, ¿quién puede ser el *tú* al que se dirige la voz poética? ¿Crees que sólo se podrá referir a una mujer o admites otras posibilidades? Justifica tu afirmación.
5. Busca más informaciones sobre el autor y la época en la que escribió el poema. Esa contextualización te ayudará a comprender mejor su obra y a establecer puentes con otras realidades que ya conoces.

Anexo 10: Material atinente aos poemas: “Consumismo”, de Osvaldo Ulloa, “Sociedad de Consumo”, de Óscar Hahn, e “Lo que puede el dinero”, de Arcipreste de Hita



POEMA DESORDENADO

a los centros comerciales donde compra cosas
que le permiten ahorrar tiempo mucho tiempo que emplea

en ir de compras de cosas que le permiten ahorrar tiempo
tiempo que emplea para ir de compras de cosas que...

que le permite ahorrar cualquier cantidad de tiempo
tiempo que le permite ir con calma al supermercado

el tiempo que le sobra
lo ocupa en comprar una aspiradora inteligente

donde compra todo lo que necesita de una vez
economizando tiempo tiempo que ocupa en ir de compras

Por fin se compra el microondas
para tener más tiempo.

POEMA ORDENADO

Consumismo**Oswaldo Ulloa Sánchez** (*Chile, 1954-2008*)

Por fin se compra el microondas
para tener más tiempo.
el tiempo que le sobra
lo ocupa en comprar una aspiradora inteligente

que le permite ahorrar cualquier cantidad de tiempo
tiempo que le permite ir con calma al supermercado
donde compra todo lo que necesita de una vez
economizando tiempo tiempo que ocupa en ir de compras

a los centros comerciales donde compra cosas
que le permiten ahorrar tiempo mucho tiempo que emplea
en ir de compras de cosas que le permiten ahorrar tiempo
tiempo que emplea para ir de compras de cosas que...

Fuente: <https://365poemas.wordpress.com/category/osvaldo-ulloa/>

Intertextualidad

Sociedad de Consumo

Óscar Hahn (Poeta, ensayista y crítico chileno nacido en Iquique en 1938)

Caminamos de la mano por el supermercado
entre las filas de cereales y detergentes

Avanzamos de estante en estante
hasta llegar a los tarros de conserva

Examinamos el nuevo producto
anunciado por la televisión

Y de pronto nos miramos a los ojos
y nos sumimos el uno en el otro

Y nos consumimos

Fuente: <http://amediavoz.com/hahn.htm>

Lo que puede el dinero

Hace mucho el dinero, mucho se le ha de amar;
Al torpe hace discreto, hombre de respetar,
hace correr al cojo al mudo le hace hablar;
el que no tiene manos bien lo quiere tomar.

También al hombre necio y rudo labrador
dineros le convierten en hidalgo doctor;
Cuanto más rico es uno, más grande es su valor,
quien no tiene dinero no es de sí señor. (...)

Arcipreste de Hita (Juan Ruiz, conocido como el **Arcipreste de Hita**, vivió a mediados del siglo XIV y fue el creador de una de las obras literarias más importantes de la literatura medieval española)

<http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.com/search/label/Arcipreste%20de%20Hita>

Anexo 11: Material relativo ao poema “Mix a pancake”, de Christina Rossetti

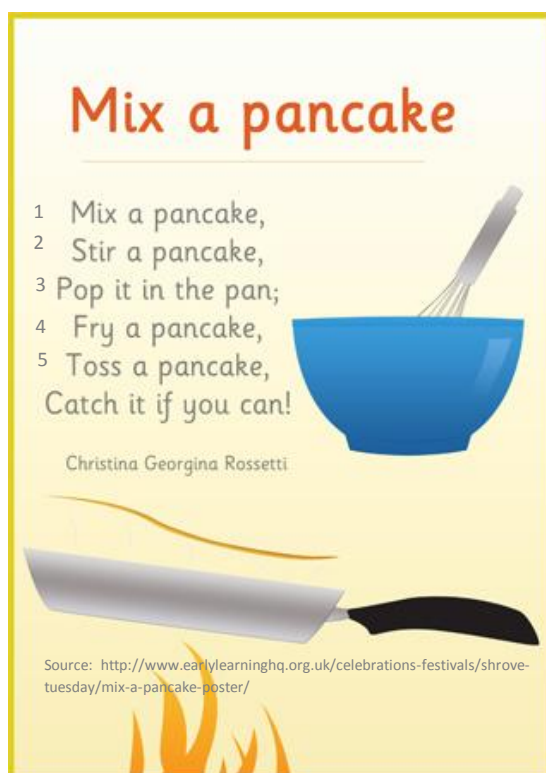
Pancake Day

It is the Tuesday before Ash Wednesday. In the Christian religion, it is traditionally the last day on which people can enjoy rich food before Lent (forty days before Easter). This day is also known as Shrove Tuesday. The word shrove comes from the verb “to shrive”, which, in old English, means to absolve from sin.

In past centuries, Lent was a time of fasting. Both meat and eggs were forbidden throughout the six weeks. The tradition was to eat up all the meat on the Monday before Lent and all the eggs on the Tuesday – in pancakes.

Though few people strictly observe Lent today, everyone enjoys eating pancakes.

Find evidence in the recipe for the first five lines of the poem by Christina Rossetti (1830–1894), one of the most important English women poets.



Pancake Recipe

Sieve 110g of flour and a teaspoon of salt into a bowl. Make a well in the centre and add one egg.

Gradually add 250 ml of milk, beating to make a smooth batter. Heat the frying pan with enough fat and pour enough batter to cover the area needed. Cook until the top is dry.

Toss the pancake and cook the other side until brown.

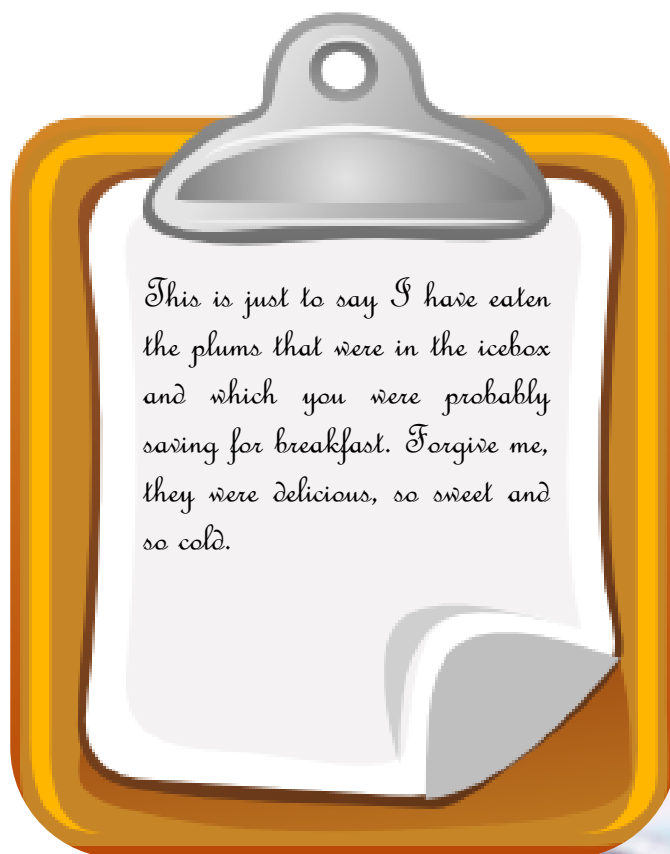
Turn out onto greaseproof paper, sprinkle with sugar and lemon juice as desired and roll up before serving. You can serve them with lots of other fillings as well (chocolate, honey, ice-cream, avocado pear, cheese, ...).

E.g. ¹ Mix a pancake – Sieve 110g of flour and a teaspoon of salt into a bowl. Make a well in the centre and add one egg.

In *Climb 7*. Lisboa: a folha cultural, p. 198 (adapted)

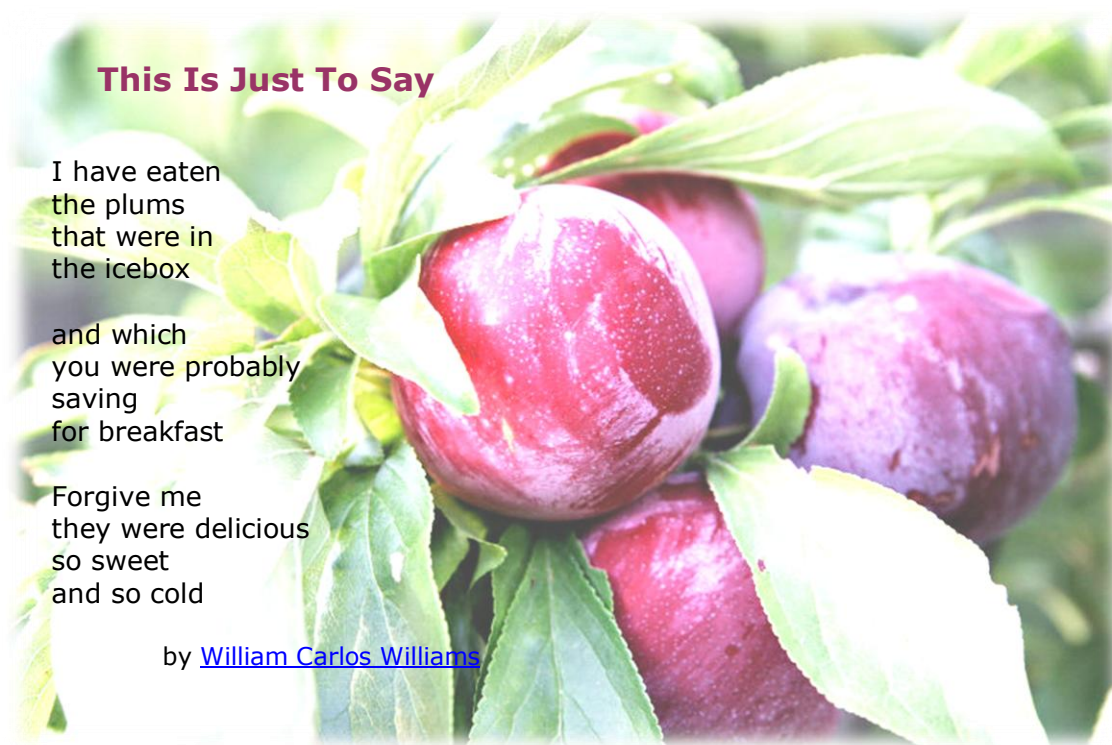
Anexo 12: Material relativo ao poema “This is just to say”, de William Carlos Williams

1. Read the following text and answer the questions:



- a) Who wrote the text?
- b) Why did he/she write it?
- c) What sort of text is it?
- d) Could it be a poem?

2. William Carlos Williams¹ wrote the following as a poem in 1920:



¹ William Carlos Williams (1883-1963) famously combined the two careers of doctor and writer.

- a) Compare this version of the text with the one given in 1.
- b) Account for the use of no punctuation.
- c) Say which one has given you greater emotion and justify your choice.

Anexo 13: Material atinente à composição poética de Nicolás Fernández de Moratín

Vamos a leer una pequeña composición humorística cuyo protagonista es un portugués que se encuentra en Francia. Su autor es Nicolás Fernández de Moratín, un autor español del siglo XVIII.



¹ *Admiróse*= se admiró. En la lengua poética o antigua, los pronombres podían situarse detrás del verbo conjugado.

² *Mostacho*= es una forma antigua, que precisamente viene del francés, y que significa “bigote”.

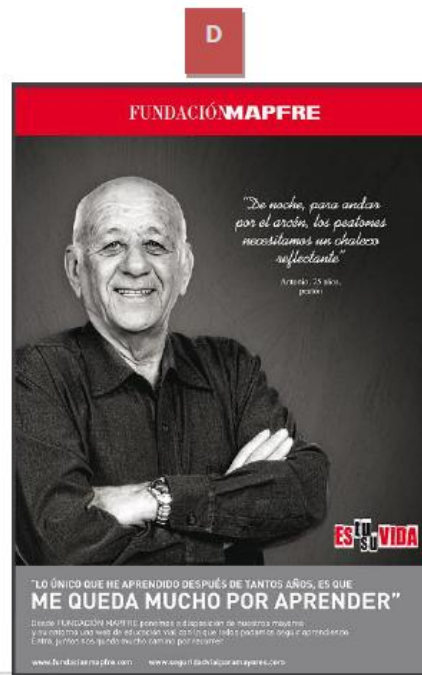
³ *Gabacho* es una forma despectiva para decir “francés”.

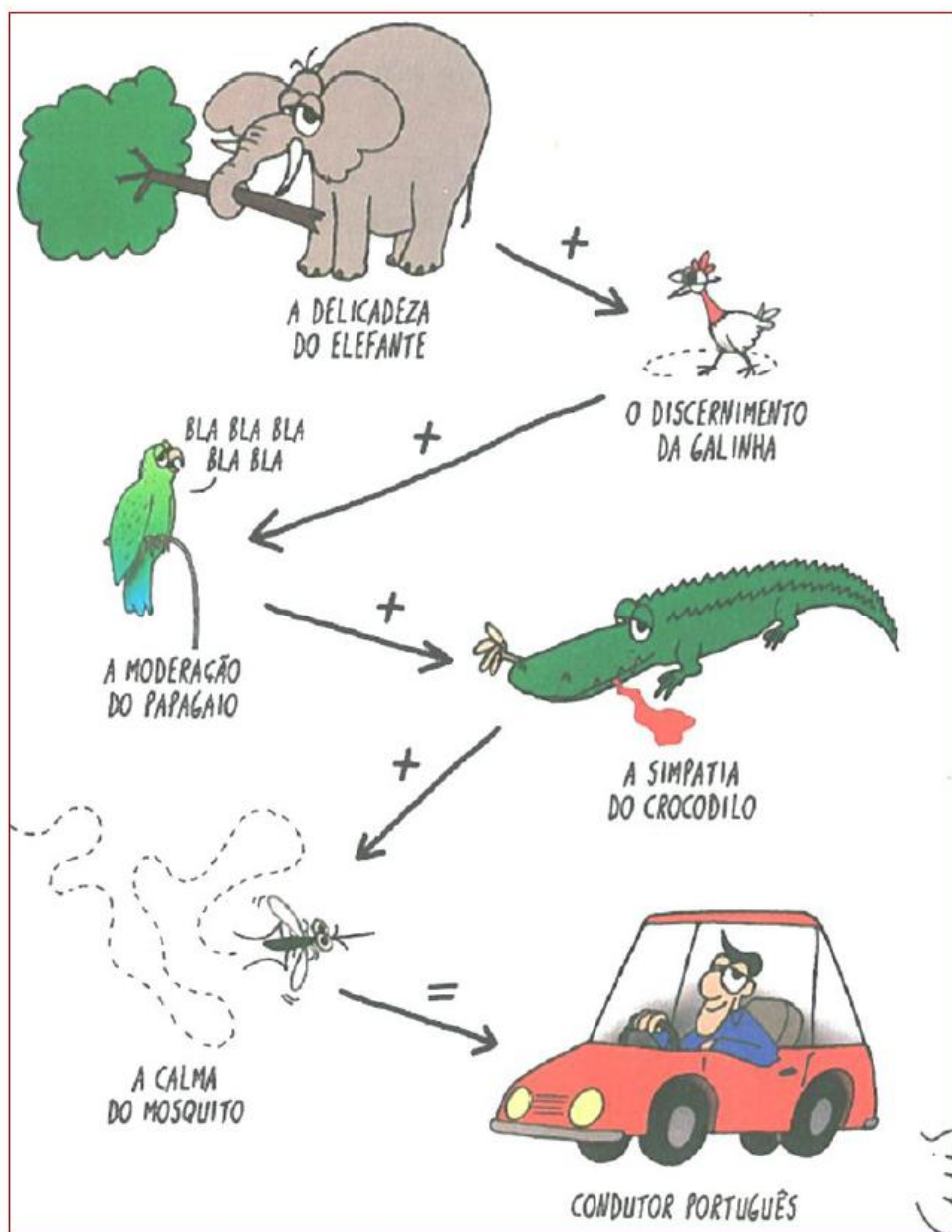
⁴ *Fidalgo* es también una voz antigua, para decir “persona noble”.

- ✓ ¿Te parece que es positiva o negativa la imagen que se da aquí del protagonista de esta composición? ¿Cuál es esa imagen?
- ✓ ¿Sabes lo que es un chiste? Si no, pregunta a tu profesor o a tus compañeros e intenta después transformar este poemita en un chiste actual.
- ✓ ¿Existen en tu cultura chistes o pequeñas historias humorísticas que usan como protagonistas a personas de otras regiones y nacionalidades? ¿Recuerdas alguna? ¿Qué opinas de este hecho? ¿Crees que se debe a razones históricas, sociales...? ¿Aceptas que hagan bromas con personas de tu mismo(a) región/país?

Anexo 14: Material da unidade didáctica em que se inserem os textos poéticos de “El Niño Péaton”, de Gloria Fuertes e “Instantes

1. Para prevenir y evitar los accidentes, en los diferentes medios de comunicación hay muchas campañas de prevención vial, como la que os voy a presentar. Escuchadla y decid cual de los carteles publicitarios le podría corresponder.





🎧 **Volved a escuchar la canción para ordenar sus diferentes partes constituyentes e indicar, de acuerdo con su contenido, dos consecuencias de los comportamientos de riesgo mencionados anteriormente.**

A

Ella le acompaña;
se enreda en la maraña:
La música se mezcla
con guiños al alcohol.

La noche discurre;
la marcha les aburre.
Y cambian de garito
y vuelta a empezar.

Siempre a la carrera,
no saben lo que esperan,
rompiendo la noche
en velocidad.

Jinete de la noche,
cúdate, cúdate (estribillo)

En lo más divertido,
está desprevenido.
No ha visto el stop,
Ni ha podido parar.

Frío en el asfalto.
La muerte en lo alto,
Acechando inquieta
Espera el final.

B

Se ha puesto el vaquero,
la chupa de cuero.
Viernes por la noche
y *marcha en el cuerpo*.

Cabalgando en la moto;
Con el escape roto.
A vivir la noche,
hasta el amanecer.

Sobre su cabeza
sólo la pereza
de ponerse el casco
por esta vez.

Y de cualquier modo,
lo lleva en el codo,
pasando de todo.
El riesgo va con él.

Jinete de la noche,
cúdate, cúdate
Jinete de la noche,
cúdate, cúdate.

Juega a la velocidad
y no para de jugar.
Rumbo hacia la diversión
conduciendo sin parar.

C

Sonido de ambulancias;
blancas las estancias;
listo está el quirófano
en el hospital.

Han llegado a tiempo.
No era su momento,
pero, mala suerte:
no volverá a andar.

La muerte salpica,
se lleva a la chica.
Corazones rotos,
segada una vida.

Cuando amanece.
la ciudad parece
un poco más triste,
ella ya no está.

Jinete de la noche
cúdate, cúdate.

Fragmento de *Jinete de la noche*

1	2	3

Nuestro granito de arena...

Este mes he podido asistir a una obra de teatro musical, **133.6 FM**, realizada por la **DGT** que pretende a través del teatro concienciar a los espectadores de los riesgos que conlleva la mala práctica vial.

Creo que esta obra, que se estrenó en 2005, dirigida a los estudiantes de Secundaria y Formación Profesional, es una forma interesante de explicar las normas básicas de seguridad y de actuación cívica.

De pequeña, en el cole, me encantaba leer el *Niño Peatón*, de Gloria Fuertes, sobre los comportamientos más adecuados en la vía pública.

Todavía me acuerdo, como la maestra recitaba los versos:

*No crucéis atolondrados
mirad bien a los dos lados.
Si se escapa la pelota,
Párate en seco ¡no cruces!
te puedes caer de bruces,
y en la selva del asfalto
los tigres son autobuses
y los leones son los autos.(...)*

La escuela, el arte dramático y la literatura son excelentes medios para fomentar un cambio de actitud a la hora de transitar por la vía pública.

Miles de vidas se pierden y es necesario romper con mitos como: “El alcohol me quita el frío” o “El cinturón puede atraparme en el coche en caso de accidente”.

Este año, en mi instituto, vamos a participar en el concurso “Conduce su futuro”, una Campaña Escolar de Educación Vial que se desarrolla durante el mes de marzo bajo el lema: **CONVIVENCIA. Circulando por las vías públicas.**

Para participar, cada clase tiene que preparar su propio **DECÁLOGO DEL BUEN USO DE LAS VÍAS PÚBLICAS**.

Claro que esta “epidemia” no va a cambiar en un santiamén, pero **tenemos** que reflexionar y cumplir las normas. **Debemos** respetar las señales y poner nuestro granito de arena y **hemos** de luchar por un mundo mejor.



Mónica, 16 años, España

Fuente: Elaboración propia, a partir de los enlaces

<http://www.circulando.es/educador.php/es/>

<http://educacionvial-infantil.blogspot.com/2008/05/poesas.html>

1. Contestad a las siguientes afirmaciones con Verdadero (V) o Falso (F). Corregid las falsas.

a) La obra de teatro musical, 133.6 FM es muy reciente.

☐

b) A Mónica, nunca le ha gustado la poesía.

☐

c) Para ella, hay que romper algunos estereotipos y cambiar nuestra actitud respecto a la seguridad vial

☐

2. Contestad a las cuestiones que se plantean a continuación, según el texto.

a) Este año la clase de Mónica va a participar en el concurso “Conduce su futuro”. ¿En qué consiste esta participación?

b) Para Mónica, este problema no será erradicado de la noche a la mañana. Indica, según esta joven, tres cosas que debemos hacer para lograr alcanzar un mundo mejor, por lo que se refiere a la seguridad vial.



... Intertextualidad

Instantes

Si pudiera vivir nuevamente mi vida. En la próxima trataría de cometer más errores. No intentaría ser tan perfecto, me relajaría más. Sería más tonto de lo que he sido, de hecho tomaría muy pocas cosas con seriedad. Sería menos higiénico. Correría más riesgos, haría más viajes, contemplaría más atardeceres, subiría más montañas, nadaría más ríos. Iría a más lugares adonde nunca he ido, comería más helados y menos habas, tendría más problemas reales y menos imaginarios. Yo fui una de esas personas que vivió sensata y prolíficamente cada minuto de su vida: claro que tuve momentos de alegría. Pero si pudiera volver atrás trataría de tener solamente buenos momentos.

Por si no lo saben, de eso está hecha la vida sólo de momentos; **no te pierdas el ahora**. Yo era uno de esos que nunca iban a ninguna parte sin un termómetro, una bolsa de agua caliente, un paraguas y paracaídas; si pudiera volver a vivir, viajaría más liviano. Si pudiera volver a vivir comenzaría a andar descalzo a principios de la primavera y seguiría así hasta concluir el otoño. Daría más vueltas en calesita, contemplaría más amaneceres y jugaría más con los niños, si tuviera otra vez la vida por delante. (...)

Jorge Luis Borges (aunque se duda de su autoría)

<http://www.euroresidentes.com/Poemas/instantes.htm>

Fragmento

“Me piqué y caí por un barranco”

PATRICIA R. BLANCO - Madrid - 21/11/2010

"Me dirigía a Segovia. En un adelantamiento, dos coches nos picamos y echamos a correr. Que si el mío es más rápido, que si el mío es mejor, que si no te dejó pasar, que si te cierro... Salí volando por un barranco y un árbol me frenó". Aquel día, el 4 de noviembre de 2000, el cóctel de imprudencia y exceso de velocidad no solo precipitó por aquel terraplén la furgoneta de Lázaro Rodríguez: "Volaron mi vida y mis proyectos, se rompió mi futuro". El otro conductor salió ileso.

Cuando despertó en la UVI del hospital de parapléjicos de Toledo, dos meses y medio después del accidente, Rodríguez, que entonces tenía 32 años, ya sabía que no iba a volver a andar. Es tetrapléjico, pero su lesión es incompleta y ha podido recuperar "bastante movilidad en las manos".

"Soy afortunado", afirma con una sonrisa. "Puedo vivir solo, me valgo por mí mismo, tengo a mi familia y a mis amigos... La vida es muy bonita como para no vivirla", añade, mientras entorna sus ojos levemente, como si reflexionara por un instante en lo que acaba de decir. Y vuelve a sonreír.

Pero su vida no es la de antes. "Reconstruirla fue muy duro, porque tienes que volver a aprender a vivir". Después de siete meses de rehabilitación y terapia en el centro toledano, tuvo que enfrentarse a la cruda realidad. "En el hospital las instalaciones están preparadas para las personas que vivimos en una silla de ruedas, pero cuando sales todo son problemas", señala.

Sobre todo las barreras arquitectónicas "a la hora de trabajar, de salir de ocio o de hacer turismo". Y hay gestos sencillos que podrían facilitar su vida. Como no aparcar los coches sobre las aceras. "Me veo obligado a ir por la carretera, así que corro el riesgo de que me atropellen", se queja.

Su empeño ahora es que nadie más tenga que pasar por lo que él ha pasado, que nadie cometa "la locura" que él cometió. Por eso, Rodríguez, que antes del accidente se dedicaba a la construcción, trabaja en la Asociación para el Estudio de la Lesión Medular Espinal. "Doy cursos de prevención en colegios, institutos y universidades, y conferencias en los cursos de recuperación de puntos del carné", explica.

Ha vuelto a conducir con un coche adaptado a su lesión, y lo hace "sin ningún tipo de miedo". Tan solo se asusta cuando ve que alguien corre y "se pica" en la carretera, "por las consecuencias que puede acarrear".

El exceso de velocidad es la principal causa de accidentes. "Hay conciencia sobre el uso del cinturón y sobre el alcohol, pero la velocidad es una asignatura pendiente", explica el director de la Dirección General de Tráfico, Pere Navarro.

"No aceptamos que los siniestros de tráfico sigan siendo la primera causa de muerte de la juventud", reza el manifiesto de la asociación de víctimas Stop Accidentes, que exige, entre otras medidas, el cumplimiento íntegro de las penas impuestas por delitos de tráfico, y pide protección para los usuarios más vulnerables -como peatones o conductores de vehículos de dos ruedas-, que constituyen cerca de la mitad de la cifra total de fallecidos.

La educación vial en los colegios es, según Lázaro Rodríguez, el mejor antídoto contra los accidentes. "Cuanto más conocimiento, menos problemas vamos a tener y menos locuras vamos a cometer", afirma. Y da un consejo que, aunque conocido, no deja de estremecer: "Todos creemos que nunca nos va a pasar a nosotros, que somos los que mejor conducimos o que llevamos el mejor coche. Pero un accidente de tráfico no tiene clase social y nos puede pasar a cualquiera".

1. ¿Qué le pasó a Rodríguez? De acuerdo con el contenido de esta noticia, resume los hechos, indicando:

1.	¿Quién?	⇒	
	¿Qué?	⇒	
	¿Cuándo?	⇒	
	¿Cómo?	⇒	
	¿Dónde?	⇒	
	¿Por qué?	⇒	

2. La educación vial en los colegios es, según Lázaro Rodríguez, el mejor antídoto contra los accidentes. "Cuanto más conocimiento, menos problemas vamos a tener y menos locuras vamos a cometer". ¿Estás de acuerdo con este punto de vista?



☛ En grupo, elegid una de las imágenes siguientes y redactad una noticia breve sobre uno de los accidentes. No olvidéis que hay que respetar la estructura de este tipo de texto y que contestar a las cinco preguntas: ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Por qué? y ¿Cómo?

En cuanto a la fecha del accidente, debéis elegir entre los siguientes marcadores y utilizar los tiempos verbales de acuerdo con las referencias temporales.

Fecha del accidente: Esta semana/ Hoy



http://www.taringa.net/posts/imagenes/941634/Muchas-imagenes-de-accidentes-de-autos_-muchas.html





<http://www.motorpasion.com/mazda/aparcalo-ahi-pegadito-al-arbol>



Anexo 15: Material relativo à abordagem intertextual dos poemas “Lobito Bueno”, de Goytisolo e “Revolución”, de Saúl Yurkievich.

Enfoque intertextual: El Lobito Bueno, de José Agustín Goytisolo¹ y Revolución, de Saúl Yurkievich²

¹Poeta español nacido en Barcelona en 1928. Maestro de la poesía libre, fue además escritor, traductor y crítico literario, siendo su característica principal una curiosa combinación de nostalgia, humor e ironía. Falleció trágicamente en 1999. (Fuente: <http://amediavoz.com/goytisolo.htm>)

²(La Plata, 1931 - Caumont-sur-Durance, Francia, 2005) Poeta y crítico literario argentino, autor de una notable producción poética. (Fuente: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/y/yurkievich.htm>)

ANTES DE LEER

- Los cuentos populares españoles, los que se transmiten oralmente, suelen empezar con la expresión “Érase una vez...”. Comenta con tus compañeros las fórmulas que utilizas en tu lengua propia para comenzar un relato.
- Reflexiona sobre los roles/características convencionales de los personajes de dichos cuentos populares;

EL LOBITO BUENO

Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.
Había también
una bruja hermosa
un príncipe malo
y un pirata honrad
Todas estas cosas
había una vez
cuando yo soñaba
un mundo al revés.



JOSÉ AGUSTÍN GOYTISOLO, *Los poemas son mi orgullo: antología poética*, Ed. Lumen, Barcelona, 2003.

A VER SI HAS COMPRENDIDO:

- a) Este poemita, aparentemente un cuento para niños, encierra, sin embargo, un mensaje para niños grandes, es decir, para mayores que conservan la ilusión y la esperanza ¿Cuál es el deseo del poeta?

- b) Al derecho y al revés. Vuelve a escribir el poema, adjudicando a todos esos personajes de cuento -lobo, cordero, príncipe, bruja, pirata-, los adjetivos que le corresponden en el “mundo al derecho”.
- c) Compara el poema de Goytisolo con el poema “Revolución”, de Saúl Yurkievich y refiere los puntos en común entre los dos textos.

REVOLUCIÓN

Las sillas se sentarán sobre nosotros
las perchas se nos colgarán
los pisos habrán de arrastrarnos
seremos empujados por la puertas
pateados por las pelotas
tirados por las barajas
arrugados por los papeles
mojados por los pañuelos
encendidos por los fósforos
disueltos por los azúcares
revueltos por las cucharas
bebidos por el agua
y no será más que justicia.

Saúl Yurkievich

AHORA TÚ:

- Reflexiona sobre los aspectos de tu realidad sociocultural en la que, desde tu punto de vista, “el mundo está al revés”, invirtiéndose el orden dicho *normal*, y desarrolla tu punto de vista, refiriendo de qué manera te gustaría que la realidad cambiase.

Anexo 16: Poema “Las Desiertas Abarcas”, de Miguel Hernández e “El Camello Cojito – Auto de los Reyes Magos”, de Gloria Fuertes

Las desiertas abarcas

Feliz Reyes Magos



Por el cinco de enero,
cada enero ponía
mi calzado cabrero
a la ventana fría.

Y encontraba los días
que derriban las puertas,
mis abarcas vacías,
mis abarcas desiertas.

Nunca tuve zapatos,
ni trajes, ni palabras:
siempre tuve regatos,
siempre penas y cabras.

Me vistió la pobreza,
me lamió el cuerpo el río
y del pie a la cabeza
pasto fui del rocío.

Por el cinco de enero,
para el seis, yo quería
que fuera el mundo entero
una juguetería.

Y al andar la alborada
removiendo las huertas,
mis abarcas sin nada,
mis abarcas desiertas.

Ningún rey coronado
tuvo pie, tuvo gana
para ver el calzado
de mi pobre ventana.

Toda gente de trono,
toda gente de botas
se rió con encono
de mis abarcas rotas.

Rabié de llanto, hasta
cubrir de sal mi piel,
por un mundo de pasta
y unos hombres de miel.

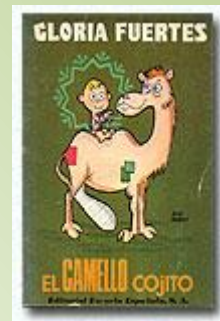
Por el cinco de enero
de la majada mía
mi calzado cabrero
a la escarcha salía.

Y hacia el seis, mis miradas
hallaban en sus puertas
mis abarcas heladas,
mis abarcas desiertas.

Poemas sueltos IV. Poesías completas. Madrid: Aguilar, 1979, pp. 517-518.

<http://comunidadescolar.educacion.es/documentos/hernandez/hernandez5f.html>

EL CAMELLO COJITO (AUTO DE LOS REYES MAGOS)



El camello se pinchó
Con un cardo en el camino
Y el mecánico Melchor
Le dio vino.

Baltasar fue a repostar
Más allá del quinto pino....
E intranquilo el gran Melchor
Consultaba su "Longinos".

-¡No llegamos,
no llegamos
y el Santo Parto ha venido!

-son las doce y tres minutos
y tres reyes se han perdido-.

El camello cojeando
Más medio muerto que vivo
Va espeluchando su felpa
Entre los troncos de olivos.

Acercándose a Gaspar,
Melchor le dijo al oído:
-Vaya birria de camello
que en Oriente te han vendido.

A la entrada de Belén
Al camello le dio hipo.
¡Ay, qué tristeza tan grande
con su belfo y en su hipo!

Se iba cayendo la mirra
A lo largo del camino,
Baltasar lleva los cofres,
Melchor empujaba al bicho.

Y a las tantas ya del alba
-ya cantaban pajarillos-
los tres reyes se quedaron
boquiabiertos e indecisos,
oyendo hablar como a un Hombre
a un Niño recién nacido.

-No quiero oro ni incienso
ni esos tesoros tan fríos,
quiero al camello, le quiero.
Le quiero, repitió el Niño.

A pie vuelven los tres reyes
Cabizbajos y afligidos.
Mientras el camello echado
Le hace cosquillas al Niño.

Fuente: <http://www.gloriafuertes.org/poeminf.htm>

Anexo 17: Poema “Vientos del Pueblo me llevan”, de Miguel Hernández

Valenciana
Comunidad
 Extremadura **Galicia**
 Castilla **comunidades**
 León **Cantabria País**
 Canarias Aragón **Baleares**
 españolas **La Foral Vasco**
 autónomas **Murcia Principado**
 Cataluña **Melilla Islas Región**
 Navarra **Ceuta**
 Castilla-La **Rioja Asturias**
Mancha
Ciudad Madrid
 Andalucía **Autónoma**
de



<http://www.educacion.es/exterior/bg/es/publicaciones/MODULO21.pdf>

Vientos del Pueblo

(...)Asturianos de braveza,
 vascos de piedra blindada,
 valencianos de alegría
 y castellanos de alma,
 labrados como la tierra
 y airoso como las alas;
 andaluces de relámpagos,
 nacidos entre guitarras
 y forjados en los yunques
 torrenciales de las lágrimas;
 extremeños de centeno,
 gallegos de lluvia y calma,
 catalanes de firmeza,
 aragoneses de casta,
 murcianos de dinamita
 frutalmente propagada,
 leoneses, navarros, dueños
 del hambre, el sudor y el hacha,
 reyes de la minería,
 señores de la labranza,
 hombres que entre las raíces,
 como raíces gallardas,
 vais de la vida a la muerte,
 vais de la nada a la nada:
 yugos os quieren poner
 gentes de la hierba mala,
 yugos que habéis de dejar
 rotos sobre sus espaldas. (...)


<http://www.poesi.as/mh36020.htm>

Anexo 18: Material relativo aos poemas “*The Red Wheelbarrow*”, de William Carlos Williams, “*Oda a la Papa*”, de Pablo Neruda, bem como a articulação entre poesia e matemática, “*La tabla de multiplicar*”, de Miguel de Unamuno ou “*Oda a los números*”, de Neruda

The Red Wheelbarrow¹

William Carlos Williams

so much depends
upon

a red wheel
barrow

glazed with rain
water

beside the white
chickens.



<http://parkillustration.blogspot.com/2010/04/red-wheelbarrow.html>

¹ Source: <http://www.poetryarchive.org/poetryarchive/singlePoem.do;jsessionid=105FBFE310C27721227834BEC89A0B6E?poemId=7350>

Oda a la papa, Pablo Neruda

Papa
te llamas
papa
y no patata,
no naciste castellana:
eres oscura
como
nuestra piel,
somos americanos,
papa,
somos indios.

Profunda
y suave eres,
pulpa pura, purísima
rosa blanca
enterrada,
floresces
allá adentro
en la tierra,
en tu lluviosa
tierra
originaria,
en las islas mojadas
de Chile tempestuoso,
en Chiloé marino,
en medio de la esmeralda que abre
su luz verde
sobre el austral océano.

Papa,
materia
dulce,
almendra
de la tierra,
la madre
allí
no tuvo
metal muerto,
allí en la oscura
suavidad de las islas
no dispuso
el cobre y sus volcanes
sumergidos,
ni la crueldad azul
del manganeso,
sino que son su mano,
como en un nido
en la humedad más suave,
colocó tus redomas,
y cuando
el trueno
de la guerra
negra,
España
inquisidora,
negra como águila de sepultura,
buscó el oro salvaje
en la matriz
quemante de la araucanía,

sus uñas
codiciosas
fueron exterminadas,
sus capitanes
muertos,
pero cuando a las piedras de Castilla
regresaron
los pobres capitanes derrotados
levantaron en las manos sangrientas
no una copa de oro,
sino la papa
de Chiloé marino.

Honrada eres
como
una mano
que trabaja en la tierra,
familiar
eres
como
una gallina,
compacta como un queso
que la tierra elabora
en sus ubres
nutricias,
enemiga del hambre,
en todas las naciones
se enterró su bandera
vencedora
y pronto allí,
en el frío o en la costa
quemada,
apareció
tu flor
anónima
enunciando la espesa
y suave
natalidad de tus raíces.

Universal delicia,
no esperabas
mi canto,
porque eres sorda
y ciega
y enterrada.
Apenas
si hablas en el infierno
del aceite
o cantas
en las freiduras
de los puertos,
cerca de las guitarras,
silenciosa,
harina de la noche
subterránea,
tesoro interminable
de los pueblos.

Fuente: <http://spanishpoems.blogspot.com/2005/02/pablo-neruda-oda-la-papa.html>

Reseña biográfica: Poeta chileno nacido en Parral en 1904. Aunque su nombre real fue Neftalí Reyes Basoalto, desde 1917 adoptó el seudónimo de Pablo Neruda como su verdadero nombre. Escritor, diplomático, político, Premio Nobel de Literatura, Premio Lenin de la Paz y Doctor Honoris Causa de la Universidad de Oxford, es considerado como uno de los grandes poetas del siglo XX. Falleció en 1973.

Poesía y Matemáticas¹



La tabla de multiplicar

2×2 son 4,
 2×3 son 6,
 ¡ay que corta vida
 la que nos hacéis!

3×3 son 9,
 2×5 10,
 ¿volverá a la rueda
 la que fue niñez?

6×3 18,
 10×10 son 100.
 ¡Dios! ¡No dura nada
 nuestro pobre bien!

Infinito y cero,
 ¡la fuente y el mar!
 ¡Cantemos la tabla
 de multiplicar!

Miguel de Unamuno²

Fuente: <http://www.albaiges.com/poesia/poesiamatematica.htm#m307>

¹Fuente de la imagen: http://3.bp.blogspot.com/_MjmFSvB2Www/TSzcytimwnI/AAAAAAAAGvg/fbke5m5q7jE/s1600/numeros.jpg

²Miguel de Unamuno (Bilbao, 1864 - Salamanca, 1936) Escritor, poeta y filósofo español.

Oda a los números

Pablo Neruda

<p>Qué sed de saber cuánto! Qué hambre de saber cuántas estrellas tiene el cielo!</p> <p>Nos pasamos la infancia contando piedras, plantas, dedos, arenas, dientes, la juventud contando pétalos, cabelleras. Contamos los colores, los años, las vidas y los besos, en el campo los bueyes, en el mar las olas. Los navíos se hicieron cifras que se fecundaban. Los números parían. Las ciudades eran miles, millones, el trigo centenaes de unidades que adentro tenían otros números pequeños, más pequeños que un grano. El tiempo se hizo número. La luz fue numerada y por más que corrió con el sonido fue su velocidad un 37. Nos rodearon los números. Cerrábamos la puerta, de noche, fatigados,</p>	<p>llegaba un 800, por debajo, hasta entrar con nosotros en la cama, y en el sueño los 4000 y los 77 picándonos la frente con sus martillos o sus alicates. Los 5 agregándose hasta entrar en el mar o en el delirio, hasta que el sol saluda con su cero y nos vamos corriendo a la oficina, al taller, a la fábrica, a comenzar de nuevo el infinito número 1 de cada día. Tuvimos, hombre, tiempo para que nuestra sed fuera saciándose, el ancestral deseo de enumerar las cosas y sumarlas, de reducirlas hasta hacerlas polvo, arenales de números. Fuimos empapelando el mundo con números y nombres, pero las cosas existían, se fugaban del número,</p>	<p>enloquecían en sus cantidades, se evaporaban dejando su olor o su recuerdo y quedaban los números vacíos. Por eso, para ti quiero las cosas. Los números que se vayan a la cárcel, que se muevan en columnas cerradas procreando hasta darnos la suma de la totalidad de infinito. Para ti sólo quiero que aquellos números del camino te defiendan y que tú los defiendas. La cifra semanal de tu salario se desarrolle hasta cubrir tu pecho. Y del número 2 en que se enlazan tu cuerpo y el de la mujer amada salgan los ojos pares de tus hijos a contar otra vez las antiguas estrellas Y las innumerables espigas que llenarán la tierra transformada.</p>
---	--	--

Anexo 19: Material relativo aos textos “Opposite Day Poetry”, de Timothy Tocher, “Poetry Race”, de Bruce Lansky e “Para hacer un poema dadaísta”, de Tristán Tzara

Opposite Day Poetry

by Timothy Tocher

The Opposite Day Parade

by Timothy Tocher

Because the day was rainy,
it was easy to persuade
my folks to take me to
the Opposite Day Parade.
The band passed by at twilight
playing Sunrise Serenade.
We liked the music so darn much,
we booed them while they played.
Sleek fire engines followed,
covered in smoke and flame.
I quickly called 119.
Of course, no help came.
Some paramedics raced by,
tearing band-aids off the crowd.
I couldn't hear their siren
because it blew so loud.
The Boy Scouts never showed up.
I guess they weren't prepared.
I'd hate to go back next year,
and I hope to see you there.

Source: <http://www.poetryteachers.com/poetclass/lessons/opposite.html>

Poetry Race

by Bruce Lansky

Betty Botter

Betty Botter
bought some butter.
"But," she said,
"the butter's bitter.
If I put it
in my batter,
it will make
my batter bitter.
But a bit
of better butter--
that would make
my batter better."

So she bought
a bit of butter,
better than
her bitter butter.
And she put it
in her batter,
and the batter
was not bitter.
So 'twas better
Betty Botter
bought a bit
of better butter!

--By Anonymous

How good a tongue twister are your students?

40 seconds and over:

Too slow. Your grandparents could
say the poem faster.

30 to 40 seconds:

Not bad. You're probably a faster
talker than the President.

20 to 30 seconds:

Pretty good. You've been gifted with
a fast pair of lips.

15 to 20 seconds:

Excellent. You can out talk anyone
around.

14 seconds or less:

You are a tongue tying champion!

Source: <http://www.poetryteachers.com/poetryfun/poetryrace.html>

PARA HACER UN POEMA DADAÍSTA. Tristan Tzara



Retrato de Tristan Tzara. Robert Delaunay

Tristan Tzara: PARA HACER UN POEMA DADAÍSTA

"Coja un periódico.

Coja unas tijeras.

Escoja en el periódico un artículo de la longitud que cuenta darle a su poema.

Recorte el artículo.

Recorte en seguida con cuidado cada una de las palabras que forman el artículo y métalas en una bolsa.

Agítela suavemente.

Ahora saque cada recorte uno tras otro.

Copie concienzudamente en el orden en que hayan salido de la bolsa.

El poema se parecerá a usted.

Y es usted un escritor infinitamente original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprendida del vulgo."

Dada manifiesto sobre el amor débil y el amor amargo, VIII, 1920. Traducción de Huberto Haltet.

Tristan Tzara (1896-1963), poeta francés nacido en Rumanía, es el fundador del **dadaísmo**, movimiento de vanguardia, profundamente nihilista, que pretende destruir los valores de la sociedad occidental burguesa. *Tzara* apostó por un lenguaje provocador, absurdo, sin sentido, alejado de la norma y del racionalismo del arte burgués.

<http://entrecuadros.blogspot.com/2009/03/para-hacer-un-poema-dadaista-tristan.html>

Anexo 20: Material relativo ao poema “The uncertainty of the poet”, de Wendy Cope

The Uncertainty of the Poet¹

I am a poet,
I am very fond of bananas.

I am bananas,
I am very fond of a poet.

I am a poet of bananas.
I am very fond.

A fond poet of 'I am, I am' -
Very bananas.

Fond of 'Am I bananas?
Am I?' - a very poet.

Bananas of a poet!
Am I fond? Am I very?

Poet bananas! I am
I am fond of a 'very'.

I am of very fond bananas.
Am I a poet?

Wendy Cope²

[uncertainty of the poet : 1913]
Tate Gallery, London



giorgio
de chirico

¹The title of the poem is from surrealist painter Giorgio de Chirico's work of the same name.

² Wendy Cope (b. 1945) was raised in Kent, England, where her parents often recited poetry out loud to her. She has published several volumes of poetry and possesses a remarkable talent for parody and for using humour to address grave topics. (<http://www.poetryfoundation.org/bio/wendy-cope>)

Anexo 21: Poesia concreta/visual

Sounds and images are important elements when exploring poetry. Edwin Morgan¹ wrote the following poems:

A. The Loch Ness Monster's song

Sssnnnwhuffffll?
 Hnwhuffl hnnwfl hnfl hfl?
 Gdroblboblhobngbl gbl gl g g g g glbgl.
 Drublhaf lablhaf lubhafgabhaflhafl fl fl -
 gm grawwww grf grawf awfgm graw gm.
 Hovoplodok - doplodovok - plovdokot - doplodokosh?
 Splgraw fok fok splgrafhatchgabrlgabrl fok splfok!
 Zgra kra gka fok!
 Grof grawff gahf?
 Gombl mbl bl -
 blm plm,
 blm plm,
 blm plm,
 blp

B. Chinese cat

p m r k g n i a o u
p m r k g n i a o
p m r k n i a o
p m r n i a o
p m r i a o
p m i a o
m a i o
m a o

**C. Siesta of a Hungarian Snake**

s sz sz SZ sz SZ sz ZS zs Zs zs zs z

**CULTURAL TIPS****Loch Ness Monster**

The name is given to a large animal, supposed to live in Loch Ness, a large, deep lake in the North of Scotland, which people say does not look like any other animal alive today. There is no scientific proof of its existence but many people insist they have seen it.



¹ Edwin Morgan (1920 - 2010) was born and educated in Glasgow and he was the author of many books, including poetry, criticism, essays, translations, plays and works of concrete poetry, for which he received awards including the Queen's Gold Medal for Poetry and the Weidenfeld Prize for Translation; in addition to having been both Glasgow's Poet Laureate and Scotland's Makar, he was invited to write a poem to open the Scottish Parliament. On his death in 2010, the U.K. Poet Laureate, Carol Ann Duffy, said that "a great, generous, gentle genius has gone. He is quite simply irreplaceable."

Source: <http://www.poetryarchive.org/poetryarchive/singlePoet.do?poetId=1682> (abridged)

Anexo 22: Material atinente ao Artigo da Revista *Time*, intitulado “Who wans2B a Poet?”, à notícia “I h8 txt msgs: How texting is wrecking our language” e ao poema “Celebr8”, de Levi Tafari

TIME Magazine

Who WANS2B a Poet?

By **ANTHEE CARASSAVA / LONDON** Monday, May 14, 2001

Is "u" a valid English word? if so, can "U mke me blush" pass as a line of poetry? Britain's Guardian newspaper thinks it qualifies. Victor Keegan, the newspaper's Online editor, last week announced the winner of its first text message poetry competition. Hetty Huges, a 22-year-old university student, won the \$1,500 prize for her text poem:

"txtin iz messin/mi headn'me englis/try2rite essays/they all come out txtis. gran not plsed w/letters/shes getn/swears i wrote better b4 comin2uni. &she's african."

Nearly 7,500 telepoems were submitted, written in funky shorthand and sent via mobile phone keypad, during the two-week competition. A panel that included distinguished poets U.A. Fanthorpe and Peter Sansom selected the seven best. All entrants were messaged the final selection so they could vote for the winning ode — again by text messaging their ratings to the judges on their mobiles. The competition's main rule: no poem could exceed 160 characters, the maximum that can fit on many cell-phone screens. "Telepoetry is the newest literary form," says Keegan. "We are at the start of a literary and communications revolution."

Commonly known as Short Message Service (SMS), text messaging has taken European youth culture by storm. With each message priced at about 14 cents a pop, the practice has surpassed e-mail in popularity among the young and turned text-messaging handbooks, like WAN2TLK, into paperback best sellers.

Last year 6 billion text messages were sent in the U.K. Worldwide, the figure topped 100 billion. Most messagers are in the 15-to-24 age bracket, and they each send more than 50 messages a month on average. That, say market experts, adds up to a lucrative stream of revenue for mobile service providers. Text messaging is priced separately from the flat fee charged by mobile telephone providers. It's not a bad sideline for media outlets like the Guardian, either. Though the newspaper has not disclosed any readership increases from its telepoetry contest, Keegan says participation was "massive," with more than double the 3,000 entries the newspaper expected.

Poetry and profit, however, have rarely been a good marriage. Nor do critics see much potential for great literature in SMS. In fact, cute abbreviations like wassup, ruup4it and clever "emoticon" symbols such as :-) and :-(make real poetry lovers wince. "Puh-leeze!" says Hamish Ironside of Anvil Press, an independent poetry publisher in London. "This isn't literature. It's a game, a fad." And besides, he adds, "I don't have a mobile phone."

Millions of his countrymen and -women do. And fad or art form, the text message is entering the realm of popular fiction. Helen Fielding, author of the best-selling Bridget Jones's Diary, has launched an "Ask Bridget" service with Finnish wireless entertainment publisher RIOT-E. For 34 cent, subscribers can dial up a daily text message from Fielding — writing in characteristic Bridget Jones mode — on the quest for thinner thighs and inner poise. "Mobile phones are a perfect way to add another dimension to book characters," says Jan Wellman, RIOT-E's chief executive.

Dubbed as the first fad of the 21st century, text messaging is not entirely new. Teenagers have long sought secret ways of communicating with each other. And for people as a whole, says Jay Jasanoff, chair of the linguistics department at Harvard University, "English language and English literature will neither stand nor fall by the use of wassup, ruup4it or even a happy face."

Indeed the Guardian's poetry competition may have prove just that. Aside from a few barely intelligible verses fitted with squiggly symbols, most entries read like bad haiku transliterated from the Japanese. Which is why the critics don't R8 it as GR8

I h8 txt msgs: How texting is wrecking our language

By JOHN HUMPHRYS

September 2007

A good dictionary is a fine thing. They are as close to my heart as they are to my desk because they are so much more than a useful tool.

As the Oxford English dictionary ditches the hyphen, John Humphrys explains why texting is wrecking our language

The eye falls on a word you've never seen before or one whose meaning you have always wanted to check, and you close the dictionary just a little bit richer for the experience.



But my lifetime love affair with the OED is at risk. The sixth edition has just been published and - I feel a small shudder as I write these words - it has fallen victim to fashion. It has removed the hyphen from no fewer than 16,000 words. So in future we are required to spell pigeon-hole, for instance, as pigeonhole and leap-frog as leapfrog. In other cases we have two words instead of one. Pot-belly shall henceforth be pot belly.

You may very well say: so what? Indeed, you may well have functioned perfectly well until now spelling leapfrog without a hyphen. The spell-check (sorry: spellcheck) on my computer is happy with both. But that's not why I feel betrayed by my precious OED.

It's because of the reason for this change. It has happened because we are changing the way we communicate with each other, which means, says the OED editor Angus Stevenson, that we no longer have time to reach for the hyphen key. Have you ever heard anything quite so daft? No time to make one tiny key-stroke (sorry: key stroke). Has it really come to this? Are our lives really so pressured, every minute occupied in so many vital tasks, every second accounted for, that we cannot afford the millisecond (no hyphen) it takes to tap that key?

Obviously not. No, there's another reason - and it's far more sinister and deeply troubling. It is the relentless onward march of the texters, the SMS (Short Message Service) vandals who are doing to our language what Genghis Khan did to his neighbours eight hundred years ago. They are destroying it: pillaging our punctuation; savaging our sentences; raping our vocabulary. And they must be stopped. This, I grant you, is a tall order. The texters have many more arrows in their quiver than we who defend the old way.

Ridicule is one of them. "What! You don't text? What century are you living in then, granddad? Need me to sharpen your quill pen for you?" You know the sort of thing; those of us who have survived for years without a mobile phone have to put up with it all the time. My old friend Amanda Platell, who graces these pages on Saturdays, has an answerphone message that says the caller may leave a message but she'd *prefer* a text. One feels so inadequate. (Or should that have been *ansafone*? Of course it should. There are fewer letters in that hideous word and think how much time I could have saved typing it.)

The texters also have economy on their side. It costs almost nothing to send a text message compared with a voice message. That's perfectly true. I must also concede that some voice messages can be profoundly irritating. My own outgoing message asks callers to be very brief - ideally just name and number - but that doesn't stop some callers burling on for ten minutes and always, always ending by saying: "Ooh - sorry I went on so long!"

But can that be any more irritating than those absurd little smiley faces with which texters litter their messages? It is 25 years since the emoticon (that's the posh word) was born. It started with the smiley face

and the gloomy face and now there are 16 pages of them in the texters' A-Z. It has now reached the stage where my computer will not allow me to type the colon, dash and bracket without automatically turning it into a picture of a smiling face. Aargh!

Even worse are the grotesque abbreviations. It is interesting, in a masochistic sort of way, to look at how text language has changed over the years. It began with some fairly obvious and relatively inoffensive abbreviations: 'tks' for 'thanks'; 'u' for 'you'; 4 for 'for'.

But as it has developed its users have sought out increasingly obscure ways of expressing themselves which, when you think about it, entirely defeats the purpose. If the recipient of the message has to spend ten minutes trying to translate it, those precious minutes are being wasted. And isn't the whole point to 'save' time?

Then there's the problem of ambiguity. With my vast knowledge of text language I had assumed LOL meant 'lots of love', but now I discover it means 'laugh out loud'. Or at least it did the last time I asked.

But how would you know? Instead of aiding communication it can be a barrier. I can work out BTW (by the way) but I was baffled by IMHO U R GR8. It means: "In my humble opinion you are great." But, once again, how would you know?

Let me anticipate the reaction to this modest little rant against the text revolution and the OED for being influenced by it. Its defenders will say language changes. It is constantly evolving and anyone who tries to get in the way is a fuddy-duddy who deserves to be run down. I agree. One of the joys of the English language and one of the reasons it has been so successful in spreading across the globe is that it is infinitely adaptable.

If we see an Americanism we like, we snaffle it - and so we should. But texting and 'netspeak' are effectively different languages. The danger - for young people especially - is that they will come to dominate. Our written language may end up as a series of ridiculous emoticons and everchanging abbreviations.

It is too late to save the hand-written letter. E-mailing has seen to that and I must confess that I would find it difficult to live without it. That does not mean I like it. I resent the fact that I spend so much of my working day (and, even more regrettably, weekends) checking for e-mails - most of which are junk.

I am also cross with myself for the way I have adapted my own style. In the early days I treated e-mails as though they were letters. I tried to construct proper, grammatical sentences and used punctuation that would have brought a smile to the lips of that guardian of our language, Lynne Truss. Now I find myself slipping into sloppy habits, abandoning capital letters and using rows of dots. But at least I have not succumbed to 'text-speak' and I wish the OED had not hoisted the white flag either.

I recall a piece of doggerel which sums up my fears nicely: *Mary had a mobile. She texted day and night. But when it came to her exams She'd forgotten how to write.*

To the editor of the OED I will simply say: For many years you've been GR8. Don't spoil it now. Tks.

CELEBR8, Levi Tafari

**WE SHOULD CELEBR8
NOT DISCRIMIN8
LEARN TO APPRECIATE
DON'T PLAYER HATE
BECAUSE THERE'S ROOM FOR YOU
AND THERE'S SPACE FOR ME
LIVING IN THIS WORLD OF DIVERSITY
LET'S CELEBR8 DIVERSITY**

Nature has dressed us up
in many shades of skin
the variety of tone we display
is the result of melanin
if you hate your neighbour
because of their skin colour
you really hate yourself
as we are all versions of each other.

People embrace religion
but still they fuss and fight
many believe in one God
so why on earth don't they unite
there are many different faiths
we have lots of beliefs
so lets celebr8 our differences
instead of crying out in grief

**WE SHOULD CELEBR8
NOT DISCRIMIN8
LEARN TO APPRECIATE
DON'T PLAYER HATE
BECAUSE THERE'S ROOM FOR YOU
AND THERE'S SPACE FOR ME
LIVING IN THIS WORLD OF DIVERSITY
LET'S CELEBR8 DIVERSITY**

Battle of the sexes
the competition is rigid and strong
women cry out for equality
as men treat them wrong
society creates roles
for the genders to define
I know we are the yin and yang
but we could be floating on cloud nine.
The elders in our communities
they still have a lot to give
you don't reach that golden age
by being stupid
so lets respect our elders
to lift their spirits higher
as everyday we're getting older
like them one day we'll all retire.
**WE SHOULD CELEBR8
NOT DISCRIMIN8
LEARN TO APPRECIATE
DON'T PLAYER HATE**

**BECAUSE THERE'S ROOM FOR YOU
AND THERE'S SPACE FOR ME
LIVING IN THIS WORLD OF DIVERSITY
LET'S CELEBR8 DIVERSITY**

When it comes to sexuality
there is true diversity
now a days sexual expression
is red hot and spicy
some people abstain
while others are down right kinky
STRAIGHT, GAY, A OR BISEXUAL
which is your category?

Being Trans
is not about sex or sexuality
the Trans of this world
need to define their own identity
Trans just want the right
to a little privacy
the right to protection
in this society

**WE SHOULD CELEBR8
NOT DISCRIMIN8
LEARN TO APPRECIATE
DON'T PLAYER HATE
BECAUSE THERE'S ROOM FOR YOU
AND THERE'S SPACE FOR ME
LIVING IN THIS WORLD OF DIVERSITY
LET'S CELEBR8 DIVERSITY**

Now disabilities they vary
society has a long, long way to go
people exclude disable people
as if they are really slow
equal opportunities are vital
for disabled people to succeed
your disability is not the problem
it's the world that doesn't cater to your needs.
Refugees are really suffering
Who really knows their plight?
refugees are fleeing persecution
in the middle of the night
dressed in desperation
where do they go from here?
We all need somewhere to live
Free to live without living in fear.

**WE SHOULD CELEBR8
NOT DISCRIMIN8
LEARN TO APPRECIATE
DON'T PLAYER HATE
BECAUSE THERE'S ROOM FOR YOU
AND THERE'S SPACE FOR ME
LIVING IN THIS WORLD OF DIVERSITY
LET'S CELEBR8 DIVERSITY**

Anexo 23: Artigo da Revista *Time*, intitulado “Coogole attempts Poetry Translation: Can one desire too much of a good thing?”

Google Attempts Poetry Translation: Can One Desire Too Much of a Good Thing?

By: Megan Gibson

TIME NewsFeed
What's Vital and Viral on the Web, in Real Time

REUTERS/Mike Blake

If you were one of those people who hated poetry in high school, don't feel too bad. Even computers struggle with it.

Google is currently tackling one of the most difficult tasks in artificial intelligence: translating poetry from one language to another. Programming a computer to understand language is already a huge task, but grasping poetry has extra difficulties because of the importance of meter and rhyme.



Dmitriy Genzel, a research scientist at Google, has written about his work with poetry translation and says that Google's system, AI Complete, has come a long way in interpreting and translating poetry while preserving length and meter.

For instance, translating sonnets in iambic pentameter can be measured so that the correct number of syllables is counted out in the translation--making it easier for the computer to select the correct word.

Yet Genzel says that they are still having difficulty with rhyme in poetry. Rhyme in poetry isn't always in the same spot, and therefore not formulaic, and two words that rhyme in one language aren't likely to rhyme in another.

So far the process is step-by-step and by no means fast, and many poets and academics would likely argue that the feeling of the poem will be lost in translation.

But Genzel defends the artificial intelligence achievements. "[T]here's quite a big aspect of [poetry translation] that machines can do pretty well," he says. "It's not such a human endeavor as people might think." (via NPR)

Source: <http://newsfeed.time.com/2011/01/18/google-poetry-translation/>